


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DANIEL BIANCONI PREVIATO

PROFESSORES DE MÚSICA E INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: percepções sobre o fazer
docente



ARARAQUARA – SP

2016

DANIEL BIANCONI PREVIATO

**PROFESSORES DE MÚSICA E INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: percepções sobre o fazer
docente**

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para defesa.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

ARARAQUARA – SP

2016

Previato, Daniel Bianconi
Professores de Música e Inclusão Escolar de
Alunos Público Alvo da Educação Especial: percepções
sobre o fazer docente / Daniel Bianconi Previato -
2016

151 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

1. Educação Musical. 2. Formação de Professores. 3.
Educação Inclusiva. 4. Alunos Público Alvo da Educação
Especial. I. Título.

DANIEL BIANCONI PREVIATO

**PROFESSORES DE MÚSICA E INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
percepções sobre o fazer docente**

Trabalho de Dissertação de Mestrado,
apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de Ciências e
Letras – Unesp/Araraquara, como requisito
para obtenção de título de Mestre em Educação
Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor,
trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

Data da defesa: ___/___/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

UNESP – ARARAQUARA

Membro Titular: Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

UNESP – ARARAQUARA

Membro Titular: Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

UFSCar

**Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara**

A todos aqueles que acreditam e lutam pela inclusão em sua maior amplitude, com pensamentos e ações que externam o amor que Deus que tem pela humanidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de todas as coisas, que me deu o dom da vida e todas as condições para que este trabalho fosse realizado.

À minha esposa Amanda, por todo amor, companheirismo, carinho e paciência. Além de que, enquanto companheira e educadora especial, por meio dos diálogos do nosso dia a dia, auxiliou significativamente nas reflexões e análises aqui realizadas;

Aos meus filhos Samuel e Carolina, que me incentivam a ser melhor a cada dia e me capacitam a amar de uma maneira que nunca antes achei ser possível.

Aos meus pais, meus primeiros educadores.

À minha família, pelo apoio constante e por sempre acreditar em mim.

À Comunidade Católica Querigma, pelo acolhimento e pelo amparo nos estudos e na caminhada de fé.

À minha orientadora Maria Júlia, que, desde a minha graduação, tem me ensinado muito, me incentivando e vibrando comigo em cada conquista, em cada aprendizado.

Aos meus amigos, que estiveram comigo nos mais variados momentos da vida, me apoiando de diferentes maneiras e compreendendo minhas ausências por conta dos estudos.

Aos meus professores, que me propiciaram conhecimentos fundamentais para que eu chegasse até aqui, e aos meus alunos, que dão sentido à docência que exerço e me motivam a estudar mais a partir das inquietações suscitadas em nossa prática diária.

Agradeço, ainda, a pessoas que me auxiliaram diretamente na realização desta pesquisa: a professora Ilza Joly, que, além aceitar o convite de compor as bancas de qualificação e de defesa e de contribuir significativamente nestes momentos, foi uma pessoa extremamente importante no meu aprendizado musical desde a minha infância; a professora Relma Carneiro, que me auxiliou desde que esta pesquisa se apresentava ainda como projeto, e pôde engrandecê-la fazendo parte das bancas de qualificação e de defesa; a professora Lisbeth Soares, que dispôs de seu tempo para compartilhar comigo experiências e ideias a respeito da Educação Musical Inclusiva; a minha prima e amiga Luciana de Souza, por todo auxílio nas traduções; e o meu amigo Saulo Moscardini, que muito me incentivou e deu pistas valiosas na elaboração do meu projeto de pesquisa.

Por fim, agradeço novamente a Deus, por ter me escolhido e pelas pessoas que Ele escolheu para que fossem canais do seu amor por mim, me edificando e santificando a cada momento.

“A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las” (Santo Agostinho).

RESUMO

O trabalho aqui realizado, de cunho qualitativo e caracterizado como estudo de caso, tem como temática a Educação Musical, com o foco na formação do professor de música que atua em salas comuns de ensino onde estão matriculados alunos público alvo da Educação Especial. A questão que embasou a pesquisa é: quais as características da percepção sobre o fazer de professores de música atuantes em salas comuns nas quais estão matriculados alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no contexto das políticas de inclusão escolar? Dessa forma, o objetivo principal pautou-se em analisar percepções e práticas expressas por meio do fazer de professores de música com vistas a enfatizar facilidades e dificuldades apontadas a respeito de suas respectivas atuações em salas comuns em que estejam matriculados alunos PAEE, em uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo. Para isso, a pesquisa contou com a participação de cinco professores de música atuantes no contexto mencionado, que responderam a um questionário pelo qual forneceram dados a respeito da formação e das concepções que possuem e também como se dá o cotidiano da prática docente, abrangendo os assuntos referentes à inclusão escolar e à maneira com a qual lidam com esta realidade. As respostas dadas foram analisadas à luz da literatura e propiciaram reflexões que fossem ao encontro do objetivo almejado. O foco e o referencial teórico estão pautados na perspectiva da inclusão e da educação inclusiva, calcado em autores que defendem que o conceito de deficiência é construído socialmente. Dentre os resultados obtidos, é possível destacar que, de maneira geral, os professores de música gostam da profissão que exercem, possuem bom relacionamento com os professores das demais áreas do conhecimento e compartilham com eles diversas dificuldades da carreira docente, como baixa remuneração, excessiva jornada de trabalho, desvalorização, indisciplina de alunos, falta de recursos e de infraestrutura, despreparo para atuar e elevado número de alunos por sala. Além disso, os participantes afirmaram que prepararam suas aulas com base em diferentes fontes, demonstrando que os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem caráter apenas periférico. Por fim, embora reconheçam a importância da formação continuada sobre Educação Especial, não a realizam da maneira que julgam necessária, as estratégias diferenciadas são ainda iniciativas pouco adotadas, o planejamento passa ao largo da presença do aluno e, conseqüentemente, a avaliação permanece sendo um desafio. Dessa forma, foi possível averiguar que os professores participantes são favoráveis à inclusão, mas não conseguem implementá-la, testemunhando a consciência de que lhes falta formação para atuarem com eficácia em meio a esta realidade e também uma estrutura que proporcione maiores condições para que os alunos PAEE sejam atendidos em todas as suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Musical. Formação de Professores. Educação Inclusiva. Alunos Público Alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

This work is related to Musical Education thematic with a qualitative nature and it is characterized as a case study that focuses the music teacher formation who works in the regular classroom of teaching where the target audience is enrolled students of Special Education. The question that based the research is: what features of perception about music teachers making that work in regular Classroom in which they are enrolled with special education target audience (PAEE) in the school inclusion policies context? Thus, the main objective was to analyze perceptions and practices expressed by music teachers making in order to focus on facilities and difficulties mentioned regarding their respective roles in regular classroom in which they are enrolled with PAEE students, in a midsize city of the state of São Paulo. For this, the research included the participation of five music teachers that work in the mentioned context, who answered to a questionnaire which provided data regarding about teacher`s formation and concepts and also how is the everyday teaching practice, covering matters relating to school inclusion and the manner in which they deal with this reality. The answers were analyzed in the literature and they propitiated reflections that contributed to find the desired objective. The focus and the theoretical framework are guided by the perspective of inclusion and inclusive education, based on authors who defend that the concept of disability is socially constructed. Among the results, it is possible to point out that, in general, music teachers like their profession, they have good relationships with teachers from other areas of knowledge and they share with them a number of difficulties of teaching profession, such as low pay, excessive working hours, depreciation, undisciplined students, lack of resources and infrastructure, lack of preparation for work and the high number of students per class. In addition, participants said they prepared their classes based on different sources, demonstrating that the National Curriculum Parameters (PCN) assume a peripheral character only. Finally, while recognizing the importance of continuing training on Special Education, they do not perform the way they deem necessary, and the different strategies are still initiatives poorly adopted, the plan goes off the presence of the student and, consequently, the assessment remains a challenge. Then, it was possible to verify that the participating teachers are in favor of inclusion, but they can't implement it, witnessing the awareness that they lack training to work effectively in this reality and also a structure that provides better conditions for the PAEE students are met in all their specificities.

Keywords: Music Education. Teacher training. Inclusive education. Students Target of Special Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Idade, sexo e formação acadêmica dos participantes	75
Quadro 2	Identificação da atuação profissional dos participantes	76
Quadro 3	Motivos ou razões que levaram os participantes a optar pela atuação como professor de música	81
Quadro 4	Aspectos destacados como positivos e negativos vivenciados durante a experiência como professor de música	86
Quadro 5	Objetivos próprios e comuns da disciplina de Música	88
Quadro 6	Formação dos professores em relação à Educação Especial como subsídio para atuar	93
Quadro 7	Percepção que os professores têm sobre o relacionamento entre os demais alunos da classe com os alunos com deficiências	99
Quadro 8	Percepção dos professores quanto à atuação com diferentes deficiências	102
Quadro 9	Categorias de análise e suas respectivas definições	107
Quadro 10	Informações do relato do professor André	107
Quadro 11	Informações do relato da professora Fernanda	108
Quadro 12	Informações do relato do professor Leandro	110
Quadro 13	Informações do relato do professor Rafael	111
Quadro 14	Informações do relato do professor Vitor	112
Quadro 15	Análise dos relatos com base nas categorias	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escolas de educação básica no município em 2012	72
Tabela 2	Relacionamento, trabalho conjunto e locais para realização das aulas	83
Tabela 3	Estrutura espacial, disponibilidade de materiais e valorização da disciplina de música por parte da escola	85
Tabela 4	Escolha dos conteúdos, conceitos e objetivos das aulas de música	89
Tabela 5	Origem da informação sobre matrícula de alunos com deficiência em aula de música	96
Tabela 6	Opinião dos professores sobre o ensino de Música em salas comuns que contenham alunos com deficiências	97
Tabela 7	Principais dificuldades encontradas pelos professores na prática docente em salas comuns que contêm alunos com deficiências	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associações de Pais e Amigos os Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FAFIG	Faculdade de Foz do Iguaçu
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PR	Paraná
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 Educação Especial	17
1.1.1 Breve histórico sobre a concepção de deficiência	17
1.1.2 O caminho da Educação Especial no Brasil	23
1.1.3 Formação do professor em Educação Especial no Brasil.....	30
1.2 Educação Musical.....	34
1.2.1 Breve histórico sobre a Música Ocidental e o ensino musical	34
1.2.2 A formação do professor de música brasileiro a partir de Villa-Lobos.....	56
1.3 Educação Musical em sala comum para alunos PAEE	62
1.3.1 Produções sobre Educação Musical em sala comum para alunos PAEE	66
SEÇÃO 2 MÉTODO	71
2.1 Caracterização do contexto da pesquisa	71
2.2 Caracterização das aulas de música em salas comuns do município onde a pesquisa foi realizada.....	73
2.3 Identificação dos participantes	74
2.4 Natureza e estrutura da pesquisa.	77
2.5 Procedimentos	78
2.5.1 Procedimentos éticos	78
2.5.2 Abordagem, seleção e definição dos participantes	79
2.5.3 Coleta dos dados.....	79
2.5.4 Análise dos dados	80
SEÇÃO 3 RESULTADOS	81
3.1 Atuação profissional e a disciplina de Música	81
3.2 Atuação profissional com alunos PAEE em salas comuns e aulas de música	92
3.3 Educação Inclusiva e Educação Musical.....	104

3.4 Relatos da prática dos professores participantes em salas comuns nas quais estão matriculados alunos PAEE	106
SEÇÃO 4 CONCLUSÕES	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	133
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
APÊNDICE B – Questionário	137
ANEXO	147
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética.....	148

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui realizado, de cunho qualitativo e caracterizado como estudo de caso, tem como temática a Educação Musical, com o foco na formação do professor de música que atua em salas comuns de ensino onde estão matriculados alunos público alvo da Educação Especial (PAEE)¹.

Os conceitos essenciais trabalhados na pesquisa serão apresentados a seguir de forma a situá-los e, conseqüentemente, permitir o aprofundamento da compreensão acerca de cada um.

A presença da música na escola comum brasileira teve início no século XIX e ganhou força a partir da década de 1930, com Villa-Lobos. Todavia, A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, de 1971 – LDB 5692/71 (BRASIL, 1971), retirou-a da grade curricular e a substituiu pela disciplina de Educação Artística, que deveria abranger todas as linguagens artísticas. Como consequência, a linguagem musical foi preterida frente às demais, sendo pouco a pouco banida do currículo e propiciando uma realidade na qual o aprendizado musical só se fez possível em instituições e momentos paralelos à escola comum (BEYER, 1993; PENNA, 2002; FERNANDES, 2003; FONTEERRADA, 2005).

Em termos legais, esta realidade perdurou por cerca de 40 anos, quando a Lei nº 11.769, de 2008, colocou a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a volta do ensino de música nas escolas comuns é um fenômeno recente, que proporcionou situações e questionamentos que pouco foram estudados, discutidos e analisados. O professor de música encontrou na escola atual um contexto bem diferente daquele de 40 anos atrás e, por isso, carece de uma formação que o capacite para esta nova realidade.

Dentre estas mudanças, uma das mais significativas é a presença de alunos PAEE, que exigem do profissional conhecimentos e aptidões que extrapolam a até então habitual capacidade de ensinar música e atingem as áreas da Educação Especial e da Inclusão Escolar, propiciando assim a existência de diferentes temáticas em um mesmo contexto e que, por isso, precisam ser estudadas em conjunto, de maneira correlacionada.

¹ A nomenclatura “Alunos Público Alvo da Educação Especial” foi escolhida como de julgo mais adequada. Entretanto, ao longo do trabalho, outras nomenclaturas são utilizadas, de acordo com as citações e contextos históricos utilizados. Entende-se por Público Alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a), entretanto, no presente trabalho, por conta do alunado atendido pelos professores participantes, houve somente casos de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, excetuando-se altas habilidades/superdotação.

Pautada neste ideário, esta pesquisa trouxe a Educação Musical, a Educação Especial e a Inclusão Escolar como os pilares de sua realização tendo, como foco e referencial teórico de análise, a construção social da deficiência. Dentre os principais autores citados constam Mazzotta (1992), Joly (1994), Hentschke (1995), Aranha (1995, 2001 e 2004), Aguiar (2000), Imbermón (2000), Wills e Peter (2000), Souza Santos (2002), Leite (2003), Mantoan (2003), Martins (2003), Mittler (2003), Moraes (2003), Almeida (2004), Werneck (2004), Omote (2004, 2005, 2006), Paulon, Freitas e Pinho (2005), Rodrigues (2005), Garcia (2006), Louro, Alonso e Andrade (2006), Soares (2006), Kebah e Duarte (2008), Rodrigues e Maranhe (2008), Castilho (2009), Moreno (2009), Tezani (2009), Müller (2010), Souza (2010), Ferreira (2012), Vitaliano e Dall'Acqua (2012), Dutra e Guimarães (2013), Livramento e Ramos (2013), Viana (2013), Caramori (2014), Harlos, Denari e Orlando (2014) e Martins (2014).

Destarte, frente à realidade apresentada e visando ir ao encontro da carência formativa do professor de música que atua neste contexto, a questão visceral deste trabalho foi: quais as características da percepção sobre o fazer de professores de música atuantes em salas comuns nas quais estão matriculados alunos PAEE no contexto das políticas de inclusão escolar?

A partir deste questionamento definiu-se como objetivo analisar percepções e práticas expressas por meio do fazer de professores de música com vistas a focar facilidades e dificuldades apontadas a respeito de suas respectivas atuações em salas comuns em que estejam matriculados alunos PAEE, em uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo.

Uma vez estabelecido o objetivo principal, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

Identificar, caracterizar e analisar:

- a visão dos professores de música em relação à inclusão;
- a formação que os professores de música possuem com relação à inclusão escolar;
- as estratégias, metodologia, recursos e avaliação empregados por professores de música em seu dia a dia nas salas comuns em que estão matriculados alunos PAEE.
- as principais dificuldades/facilidade encontradas.

Dessa forma, no intuito de responder a questão de pesquisa e atingir a meta almejada, o trabalho contou com a participação de cinco professores de música que responderam a um questionário fornecendo dados a respeito da formação, das concepções que possuem e também sobre como se dá o cotidiano da prática docente, abrangendo os assuntos referentes à inclusão escolar e à maneira com a qual lidam com esta realidade, descrevendo inclusive situações em

que tiveram dificuldades em proporcionar o aprendizado a todo o alunado devido à presença de alunos PAEE.

A justificativa deste trabalho deu-se em dois pontos principais. O primeiro com respeito aos inúmeros benefícios que o aprendizado musical proporciona aos alunos, dentre os quais podem ser destacados: o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, a imaginação e o potencial criativo (HENTSCHKE, 1995); o favorecimento da atenção, da percepção de detalhes e da memorização (WILLS e PETER, 2000), o desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação e atuação no mundo (BRASIL, 1997); a conscientização de si mesmo e a promoção do desenvolvimento emocional e social (JOLY, 1994); e o desenvolvimento das sensações de segurança e de independência, da coordenação motora e da organização temporal, contribuindo para o desenvolvimento de todas as faculdades do ser humano (FERREIRA, 2012). Além disso, pela ludicidade que possui, torna o aprendizado mais prazeroso e favorece o processo de inclusão, auxiliando inclusive nas diferentes áreas do currículo (_____, 2012).

O segundo ponto é que, a partir da fundamentação teórica realizada, pôde ser constatado que já foram publicadas diversas pesquisas sobre os temas Educação Musical, Educação Especial e Inclusão Escolar, mas poucas os trouxeram de maneira conjunta, em um mesmo contexto de análise (PREVIATO e DALL'ACQUA, 2015), que apontam a necessidade de maior aprofundamento sobre esta realidade, evidenciando a carência formativa que o professor de música possui para atuar neste contexto.

Para melhor descrever cada etapa do trabalho e propiciar clareza quanto à sua realização, a redação da pesquisa foi estruturada em cinco seções.

A primeira seção contém a fundamentação teórica, de maneira a abranger a Educação Especial, a Educação Musical e a Inclusão Escolar. Para tanto, primeiramente, realizou-se um retrospecto histórico sobre a concepção da deficiência em nível mundial e sua contextualização no território brasileiro, além do que se buscou descrever o modo pelo qual a formação de professores em Educação Especial ocorreu no Brasil, desde seu início, na primeira metade do século XX, até a atualidade.

Em seguida, foi realizada uma rápida explanação sobre a história da música ocidental, apontando alguns de seus principais compositores, a maneira com a qual se desenvolveu ao longo do tempo e também o modo como se deu o seu ensino, desde a Grécia Antiga até os dias atuais, dando maior ênfase ao contexto brasileiro. Os autores utilizados como base deste levantamento histórico foram GROUT e PALISCA (1988), HANNING (1998), BEYER (1999), FONTEERRADA (2005), GUÉRIOS (2009) e MARIZ (2009).

Unindo a história da Educação Especial e também da Educação Musical, foi possível abordar a maneira pela qual ambas chegaram ao recente contexto inclusivo da escola comum, fator este que permitiu estabelecer relações importantes com a formação do professor de música que atua nesta realidade, como a grade curricular das Licenciaturas em Educação Musical, a legislação vigente e como se dá a prática docente em salas em que estão matriculados alunos PAEE, analisando quais pontos estão voltados ao contexto inclusivo e quais não conseguem, até o momento, ser contemplados neste processo.

Além disso, nesta primeira seção buscou-se elencar as produções já existentes na conjuntura temática desta pesquisa para, a partir de então, fornecer indícios sobre quais pontos ainda precisam de maior explanação para que contemplem com a profundidade necessária a prática do professor de música no contexto inclusivo das escolas comuns.

A segunda seção contém a descrição do método, dividida em cinco partes: caracterização do município em que a pesquisa foi realizada (localização, área, relevo, população, renda, economia, desenvolvimento e educação) e das aulas de música nas escolas comuns deste município, participantes, natureza e estrutura da pesquisa e procedimentos realizados (procedimentos éticos, abordagem, seleção e definição dos participantes e coleta e análise dos dados).

A terceira seção apresenta os resultados, obtidos por meio da análise realizada acerca dos questionários aplicados com os participantes.

Por fim, a quarta seção apresenta as conclusões. Nela, os resultados anteriormente descritos foram explanados de maneira argumentativa e concatenados ao contexto da Educação Musical da atualidade, de modo a propiciar reflexões sobre a prática do ensino de música em salas comuns nas quais estão matriculados alunos PAEE, relacionando com a formação dos professores de música e suas práticas. Além disso, foram apresentados alguns direcionamentos sobre a continuidade dos estudos desta área e os possíveis benefícios que este trabalho propiciou, tendo como meta a promoção e o enriquecimento contínuos de práticas inclusivas que proporcionem a efetiva aprendizagem de todos os alunos presentes na escola comum.

SEÇÃO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Educação Especial

1.1.1 Breve histórico sobre a concepção de deficiência

A luta em defesa da educação inclusiva teve seu início, em nível mundial, somente em meados do século XX, como resultado de diversos movimentos sociais que tiveram como meta o combate a “todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015).

Ao pensar tal fenômeno em paralelo com a história da humanidade, há de se averiguar que é algo extremamente recente. Contudo, a presença de pessoas com deficiência em meio às diferentes sociedades sempre existiu, demonstrando, portanto, grande período de descaso frente a esta realidade.

Todavia, é necessário reconhecer também o longo e importante processo histórico por trás do conceito e da prática da inclusão, ao qual se deve atribuir a constituição de seu correto significado e a configuração do fenômeno para o qual se apontam hoje os caminhos em relação às pessoas com deficiência, enfatizando a constante luta “de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos” (ARANHA, 2001, p.160).

Neste sentido, as próximas palavras aqui escritas têm como fim a realização de um breve resgate histórico sobre o entendimento da deficiência em meio à humanidade, assim como as atitudes tomadas frente a cada nova etapa de concepção adotada sobre o assunto, de maneira inclusive a contextualizar a visão social da deficiência, que é a norteadora do presente trabalho.

Embora se elenquem aqui alguns marcos históricos sobre a concepção da deficiência, é importante lembrar que tal processo não é dogmaticamente linear, uma vez que as transformações não ocorreram de maneira rápida e muito menos simultânea nos diferentes lugares do mundo, além do que “condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes” (OMOTE, 2004, p.289).

Dessa forma, é preciso levar em conta que os escritos aqui realizados são oriundos da intenção de melhor contextualizar o momento atual da educação inclusiva e não de excluir possíveis (e reais) exceções.

Rodrigues e Maranhe (2008), ao escreverem sobre a história geral do atendimento à pessoa com deficiência, colocam que não há registros que afirmam a existência de pessoas com deficiência na Pré-História, mas o modo de vida que os seres humanos tinham nessa época dão

pistas de que a pessoa que não tinha capacidade de sobreviver por si mesma era abandonada em “ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte” (RODRIGUES e MARANHE, 2008, p.7)

Na Idade Antiga, as pessoas com deficiência eram consideradas subumanas e fugiam dos ideais atléticos que embasavam a organização sociocultural da época. Por isso, eram eliminadas ou abandonadas.

Na Idade Média, a difusão do cristianismo trouxe a ideia de que toda a pessoa possui alma e é filha de Deus. Dessa forma, “eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade” (_____, 2008, p.8). Com isso, muitas pessoas com deficiência foram acolhidas em conventos, igrejas e, nos casos em que a deficiência não era acentuada, em suas próprias famílias. Essa nova atitude proporcionou maior assistencialismo, mas ainda estava longe de atingir com abrangência a população com deficiência e, muito menos, de promover a igualdade civil e de direitos.

Foi no século XIII que surgiu, na Bélgica, a primeira instituição voltada ao atendimento a pessoas com deficiência e no século seguinte a Inglaterra foi pioneira em promulgar uma legislação que abordasse cuidados tanto com a sobrevivência quanto com os bens dessa parcela da população.

Dentro da evolução da percepção da pessoa com deficiência pela sociedade, Aranha (2001) coloca que, podem ser ressaltados três paradigmas principais: da Institucionalização, de Serviços e do Suporte, elucidados em maiores detalhes no texto a seguir.

Já desde o século XVI, após todo contexto mencionado, começou a se desenhar o processo que viria a ser identificado como o Paradigma da Institucionalização, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiências do convívio social e inserção em “instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (ARANHA, 2001, p.165). Neste mesmo século, o médico Paracelso publicou em seu livro “Sobre as doenças que privam o homem da razão” a visão da deficiência como um problema médico e, portanto, digna de tratamento. O filósofo Cardano, também no século XVI, foi ao encontro das ideias de Paracelso, acrescentando ainda que as pessoas com deficiências poderiam ser educadas.

Em meio ao contexto da ascensão do capitalismo comercial, no século XVII, as instituições totais, como eram chamadas, tiveram grande influência de Locke com sua teoria da tabula rasa – onde toda mente é comparável a uma página em branco capaz de ser preenchida por meio da educação, acreditando assim na crença na educabilidade da pessoa com deficiência intelectual – e passaram a visar, também, tratamentos médicos e buscas por estratégias de

ensino. Em 1747, as bem-sucedidas investidas de Jacob Rodrigues Pereira no ensino de surdos congênitos a se comunicar incentivaram o surgimento de diversas tentativas de lidar com outros tipos de deficiência e, em 1840, em Abendberg, na Suíça, Guggenbuhl fundou uma instituição para o cuidado e tratamento de pessoas com deficiência mental. “Seu fundador, Guggenbuhl, não deixou contribuição metodológica ou doutrinária, mas sim a difusão da ideia da educabilidade das crianças com deficiência mental” (RODRIGUES e MARANHE, 2008), de forma que “os resultados de seu trabalho chamaram a atenção para a necessidade de uma reforma significativa no sistema, então vigente, da simples internação em prisões e abrigos” (ARANHA, 2001, p.165). Um importante contemporâneo e compatriota de Guggenbuhl foi Johann Heinrich Pestalozzi, que também discursou em favor da educação como direito de todos (inclusive das pessoas com deficiências), elaborando ainda uma metodologia própria (Método Pestalozzi), que partia do ensino por meio de conteúdos e conceitos práticos e simples para os mais difíceis e complexos. Contudo, embora tenham sido importantes marcos na história do ensino de pessoas com deficiência, Rodrigues e Maranhe (2008) e Aranha (2001) afirmam que as instituições descritas neste parágrafo logo voltaram a configurar-se como ambientes segregados, de asilo e custódia.

Entre o final do século XVIII e início do século XIX, Itard e Pinel, ao analisarem o caso de Victor d’Aveyron, discordaram quanto aos motivos da “idiotia” apresentada pelo menino selvagem, onde o primeiro a julgou como insuficiência cultural e o segundo como deficiência biológica. Segundo Rodrigues e Maranhe (2008, p.12), “a discordância entre estes dois autores aponta um problema que persiste até hoje, o da avaliação, pois os fatores biológicos e ambientais podem estar presentes em um mesmo diagnóstico, o que, muitas vezes, dificulta a avaliação dos especialistas”. A importância desses dois personagens não parou por aí: além de iniciarem uma discussão que inspirou diversos outros autores, como Edouard Séguin e Esquirol, Itard é considerado o pai da Educação Especial ao elaborar o primeiro programa sistemático voltado a este fim. Além disso, essa visão médica da deficiência – que a concebe “como uma experiência do corpo que deve ser ‘combatida’ com tratamentos na área da saúde” (WERNECK, 2004, p 16) – defendida por Pinel, juntamente com o conceito da hereditariedade (baseada na ótica orgânica), teve grande força até meados do século XX, de modo que perdura, mesmo que de maneira enfraquecida, até os dias atuais.

“Apesar de terem surgido no século XVI, as instituições totais não foram criticamente examinadas até o início da década de 60” (ARANHA, 2001, p.165), quando Goffman publicou “Asylums” (“Manicômios, prisões e conventos” - título traduzido em português), levantando a problemática de que viver em uma instituição total constitui um estilo de vida difícil de ser

revertido, ao passo que afasta da sociedade e ocasiona dependência da vida institucional, realidade está também denunciada por Vail (1966).

A partir de então, grande número de artigos foram produzidos tendo como resultado diversas críticas ao sistema institucional, evidenciando sua inadequação e ineficiência no favorecimento da recuperação das pessoas para a vida em sociedade, como a falta de condições estruturais e de higiene, precariedade no atendimento, ausência de informações importantes nos registros dos pacientes e a falta de profissionais capacitados, pontos estes salientados por Heber (1964) e Morris (1969), dentre outros autores.

Paralelamente a este contexto, havia ainda outros fatores que despontaram contra as instituições totais, sendo um deles o elevado custo que a população institucionalizada demandava ao governo sem nada produzir em troca e o “o processo geral de reflexão e de crítica (...) que no momento permeava a vida nas sociedades ocidentais” (ARANHA, 2001, p.167) a respeito dos direitos humanos.

Dessa forma, evidenciou-se que “o questionamento e a pressão contrária à institucionalização vinha, naquela época, de diferentes direções, determinados também por interesses diversos” (_____, 2001, p.167), e como tentativa em suprir os problemas diagnosticados, iniciou-se uma busca pelo processo de normalização no mundo ocidental, tendo como fim integrar a pessoa com deficiência à sociedade, de modo a torná-la, inclusive, um membro produtivo no trabalho e no estudo.

Portanto, admitiu-se a existência de um modo de vida normal, vivenciado pela maioria da sociedade e um desvio desse modo, representado por uma minoria formada pelas pessoas com deficiência, dentre outros pequenos grupos. A partir de tal concepção, a meta se deu em trazer o público institucionalizado para o mais próximo possível daquilo tido como normal, praticado pela maioria da sociedade. Configurou-se então, gradativamente, o Paradigma de Serviços, objetivando “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade” (American National Associations of Rehabilitation Counseling – A.N.A.R.C., 1973 apud ARANHA, 2001, p.167).

A ideologia da normalização embasou a desinstitucionalização, favorecendo tanto o afastamento da pessoa com deficiência das instituições como a provisão de programas comunitários planejados para oferecer serviços que se mostrassem necessários para atender suas necessidades. As mudanças na comunidade

não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem modificá-los para que estes pudessem se aproximar do ‘normal’ o mais possível (ARANHA, 2001, p.168).

Esta entrada de pessoas com deficiências na sociedade causou certo desconforto entre as demais pessoas em geral. Jones et al (1975) cita, por exemplo, a insegurança quanto ao comportamento que se deveria ter e esperar frente às pessoas desinstitucionalizadas. Bradley (1978) fez complementações a esta afirmativa ao destacar a insegurança dos pais, as falhas dos sistemas de financiamento, o incômodo dos demais prestadores de serviço frente à possibilidade de trabalhar com indivíduos com deficiências e ainda perder o emprego para eles, a baixa confiabilidade nos cuidados existentes fora das instituições e também a dificuldade do aceite por parte das empresas. Essas colocações evidenciaram uma pressão também multilateral e contrária ao movimento de normalização, ou ao menos insegura quanto a ele.

Tais fatores motivaram transformações na concepção de institucionalização, de modo que esta não deveria segregar a pessoa com deficiência e sim prepará-la para vida em meio à sociedade. Dessa forma, as instituições passaram por derivações, a serem reconhecidas como organizações ou entidades de transição, não sendo, portanto extintas e sim transformadas, no intuito de fornecer auxílio na promoção da normalização.

Como resultado dessas transformações e com base na ideologia da normalização, surge o conceito de integração, tendo como meta inserir as pessoas com deficiências na sociedade e capacitá-las para agirem o mais próximo possível dos padrões de normalidade exercidos pela maioria estatística. Tal conceito acaba por revelar que o foco da ação não estava em trazer a essas pessoas maior acesso a tudo o que a sociedade como um todo possuía, mas sim, em modificá-las a ponto de serem produtivas e se aproximarem dos padrões de normalidade. São exemplos de instituições dessa época as Casas de Passagem e os Centros de Vida Independente, voltadas para o aprendizado da normalidade; as escolas especiais e as classes especiais, que eram focadas em conteúdos escolares; e as oficinas abrigadas e os centros de habilitação, com metas de ensino profissionalizante.

O paradigma de serviços logo enfrentou diversas críticas. Uma delas deu-se ao fato de que grande número de pessoas com deficiência não conseguiu sucesso no processo de normalização, muitas vezes devido ao grau de comprometimento apresentado e outra faz referência à desqualificação da pessoa com deficiência, embasada na ideia de que deveria se assemelhar às pessoas normais para ser integrada, “como se fosse possível ao homem o ‘ser

igual' e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e social” (ARANHA, 2001, p.169).

Em meio aos motivos desta desqualificação, Aranha (1995) aponta a visão do sistema capitalista em relação à pessoa com deficiência, considerando-a um peso à sociedade, ao passo que, como citado anteriormente, não produz e, portanto, não proporciona lucratividade e acúmulo de capital.

Tamánhas críticas proporcionaram certo desgaste à ideia da normalização e, ao mesmo tempo, ampliaram as discussões sobre a visão da pessoa com deficiência como cidadã, de modo que, independentemente da deficiência ou grau de comprometimento, deveria possuir direitos de usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade. Além disso, em meio a este contexto emergiu a visão de que a sociedade possui responsabilidade em reorganizar-se “de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os deficientes) a tudo o que a constitui e caracteriza, independente de quão próximos estejam do nível de normalidade” (ARANHA, 2001, p.170).

A partir de então, a sociedade como um todo tornou-se responsável por garantir à pessoa com deficiência toda assistência de que necessita, além de proporcionar-lhe o acesso a tudo aquilo que dispõe a seus membros, em geral. Dessa forma, o foco deixou de estar na normalização das pessoas com deficiência e passou a centrar-se em tornar a sociedade acessível a elas, além de oferecer-lhes suporte para que cada uma se desenvolva de acordo com sua particularidade, não mais objetivando a normalização e sim a melhoria da qualidade de vida. Embasado nessa nova visão a respeito da deficiência surgiu então o Paradigma do Suporte.

É em meio a este contexto que emerge a ideia de inclusão social, definido por Aranha (2001, p.171) como um processo

de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado.

Enquanto que na integração o sujeito com deficiência deveria adequar-se à vida em sociedade, na inclusão existe o movimento tanto da pessoa com deficiência, no sentido de expor suas dificuldades e necessidades, quanto da sociedade, adaptando-se e modificando-se para facilitar a participação ativa de tais indivíduos. A partir dessa nova realidade, pessoa com deficiência e sociedade, então, devem comunicar-se, promovendo um ajustamento mútuo a partir do diálogo.

Este é o embasamento cerne do trabalho aqui elaborado, o da construção social da deficiência, uma concepção que reconhece a importância do auxílio da medicina sobre a questão biológica da deficiência, mas que vê na sociedade o relevante papel quanto à concepção, aceitação, integração e inclusão deste determinado público, de modo a enxergar, portanto, o meio como um agente basilar na concepção e transformação de tal realidade, entendendo o homem como um ser “naturalmente cultural e culturalmente biológico” (OMOTE, 2006, p.253).

1.1.2 O caminho da Educação Especial no Brasil

O atendimento à pessoa com deficiência teve seu início no Brasil no período imperial, mais precisamente em 1852, na cidade do Rio de Janeiro, com o Hospício Dom Pedro II. Já em 1854, na mesma cidade, Dom Pedro I criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, em 1891, passou a ser chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). O mesmo imperador fundou ainda em 1857, também no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial dos Surdos Mudos que, em 1957, teve seu nome alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Por fim, foi também no período imperial, ano de 1854, que o Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje Hospital Juliano Moreira, iniciou o atendimento às pessoas com deficiência mental (PESSOTTI, 1984).

De maneira geral, durante esta época, as pessoas que apresentavam deficiências mais leves conviviam com suas famílias, pois a sociedade era pautada quase que em sua totalidade no trabalho rural, que não exigia grande nível de desenvolvimento cognitivo. Aquelas que possuíam deficiências severas, que as impediam de realizar trabalhos braçais, eram segregadas em instituições públicas, como as citadas no parágrafo anterior.

Dessa forma, percebe-se que, a princípio, o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil pautou-se no paradigma da Institucionalização.

A partir de 1930 surgiram as primeiras instituições filantrópicas, como as Sociedades Pestalozzi, em 1932, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, entidades estas que adquiriram papel fundamental na filantropia e no assistencialismo, sendo ainda, por consequência, vozes ativas nos momentos de discussão de políticas, inclusive públicas, a esse respeito.

Posteriormente, o paradigma de Serviço teve seu espaço em meio à chegada da industrialização e, conseqüentemente, à crescente busca pela escolarização do povo brasileiro. Este ideário pode ser claramente observado na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Lei 4.024/1961, na qual consta, no artigo 88, que “a educação de excepcionais, deve, no que for

possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Dez anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, Lei 5.692/1971, reafirmou o caráter segregacionista da educação da época em seu Artigo 9º, ao declarar que os alunos com deficiências físicas e mentais que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam “receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971), apoiando assim o encaminhamento a escolas e classes especiais.

Em 1973 o MEC, na época ainda denominado Ministério da Educação e da Cultura, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a função de gerenciar a Educação Especial no Brasil. Entretanto, o caráter preponderante ainda se pautava no assistencialismo e na integração.

Os primeiros artigos legais que demonstram ir ao encontro da educação inclusiva estão na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Contudo, embora tenha ocorrido esta mudança de paradigma de maneira conceitual, a prática tardou a exercê-la. As mudanças nessa área demonstraram-se lentas e ineficazes. Omote (2005) afirma que essa ideia de deslocar o foco do indivíduo com deficiência para o meio que o segrega e que, portanto, pode ser transformado a ponto de promover o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais, é algo recente, iniciado de maneira prática somente a partir da década de 1990.

E um importante acontecimento que abriu a década de 1990 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, que, no intuito de proporcionar esta prática inclusiva e superar os processos históricos de exclusão, fez um apelo à necessidade de “transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola” (BRASIL, 2015, p.7), fornecendo dados que denunciavam um elevado número de crianças, adolescentes e jovens (com e sem deficiências) sem escolarização em todo planeta, justificado nos mais

variados motivos de exclusão. Em termos de políticas nacionais, as mudanças elencadas como necessárias para a transformação do contexto apresentado na Conferência Mundial de Educação para Todos foram a

elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola” (_____, 2015, p.7).

Tamanha foi a importância da aplicação de tais mudanças que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) realizou, em 1994, a “Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, na qual propôs uma reflexão aprofundada sobre os aspectos da escola não acessível a todos, no intuito de encontrar, por conseguinte, os caminhos práticos a serem tomados.

Neste mesmo ano, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) apresentou-se como um importante marco para educação inclusiva em nível mundial. Trata-se de um documento elaborado na Conferência Mundial em Educação Especial, onde compareceram representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, ocorrido entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha. A Conferência buscou ir ao encontro da “necessidade e urgência de se prover educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (_____, 1994, p.3), elaborando a Estrutura de Ação em Educação Especial, no intuito de guiar governos e organizações na promoção da inclusão escolar.

Este documento afirmou que a Educação Especial deve abranger não somente os alunos com deficiências, mas também “todas as crianças que, por qualquer motivo, não estejam conseguindo se beneficiar da escola” (_____, 1994, p. 5). Dessa forma, a inclusão escolar assume o desafio da promoção da aprendizagem em escolas comuns para todas as crianças, inclusive aquelas que, por qualquer motivo, encontrem-se privadas de tal direito, desde o aluno que, mesmo dentro da escola, não consegue aprender, até aquele que nem sequer consegue ter o acesso à instituição de ensino.

Ainda em 1994, o Brasil publicou a “Política Nacional de Educação Especial”, cujos conteúdos tiveram o alicerce “no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência” (BRASIL, 2015, p.8). A estrutura paralela e substitutiva da Educação Especial foi mantida, ao passo que o foco não esteve em incluir os alunos com deficiência mas, sim, proporcionar-lhes atendimentos que, em muitas

vezes, os privariam de frequentar as salas comuns, ambientes estes que, de acordo com tal política, só poderiam ser matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (_____,1994, p.19)

Visto o ano de sua publicação e as definições que apresentou, essa política mostrou-se inadequada ao contexto de educação inclusiva ao qual foi criada, ao passo que conservou a segregação e a classificação do alunado, contrariando inclusive a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (_____, 1988), escrita seis anos antes na Constituição Federal. Tal antagonismo evidenciou que esta mudança de paradigma sequer foi concebida, ao menos em nível nacional, no campo teórico, dando indícios da lentidão que perdurou por uma década.

Em 1996, o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, definiu Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Além disso, o Estado se comprometeu a fornecer, “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (_____, 1996). Todavia, mesmo este atendimento foi desmembrado em diferentes possibilidades, podendo ser em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (_____, 1996). Dessa forma, mesmo dois anos depois da Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), pôde-se observar que o foco da educação brasileira ainda não teve a meta de propiciar o aprendizado de todos alunos em salas comuns.

Em 2001, ainda seguindo este caráter ambíguo da organização da Educação Especial em meio à inclusão escolar, foi publicado um documento intitulado Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, visando trazer maiores direcionamentos quanto à prática da escola inclusiva, na busca por tornar efetivo o direito de todos à educação, conforme consta na Constituição Federal de 1988. Um ponto importante a ser mencionado nessas diretrizes é a concepção da Educação Especial em todos os níveis de ensino do aluno, ou seja, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Em 2003, o MEC criou o Programa Educação Inclusiva, visando promover formação continuada sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva a gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino. Por meio dele, procurou-se realizar

reflexões que propiciassem a transformação dos sistemas educacionais de modo a favorecerem a inclusão.

O Decreto Legislativo 186/2008 e o Decreto Executivo 6949/2009 trazem, como ementa institucional, a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências” outorgada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2006, cujo conteúdo une estudos e debates mundiais sobre a educação inclusiva realizados desde a década de 1990 até o ano de sua publicação, fornecendo assim bases sólidas para a definição de novas políticas públicas nesta temática.

Dentre os assuntos presentes nesta convenção, destaca-se a mudança do que se concebia por pessoas com deficiências, agora vistas, de acordo com o Art. 1, como

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, p.3)

Esta mudança abandona a concepção integracionista, pautada no modelo clínico e que responsabiliza a pessoa com deficiência pela adaptação à sociedade e passa para a sociedade o dever de propiciar condições para que a inclusão aconteça, ou seja, a sociedade adquire a responsabilidade de promover a inclusão de todos, fator este que culmina no reconhecimento de que, frente a este contexto, “a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional” (BRASIL, 2015, p.10), de modo que “os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (ONU,2006, p.15).

Como decorrência deste marco histórico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, colocou o atendimento educacional especializado (AEE) como complementar ou suplementar à escolarização, de forma que a presença do aluno na sala comum passou a ser vista como prioridade e, portanto, insubstituível por qualquer outra atividade ou atendimento.

Além disso, esta mesma política promoveu outras importantes mudanças: trouxe o conceito do atendimento especializado complementar ou suplementar à formação dos alunos; redefiniu o público alvo da Educação Especial, sendo este agora formado por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e redefiniu o papel da Educação Especial em meio ao sistema escolar inclusivo:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008a, p.64).

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b), substituiu o termo “Educação Especial” por “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) e apontou o financiamento da União, Estados e Municípios para a ampliação da oferta do AEE para os alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais).

No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB 4/2009 trouxe maiores definições sobre o atendimento ao aluno PAEE, de modo a explicitar que o AEE deve ser realizado em “salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009). Nela também consta que a matrícula do aluno em qualquer tipo de atendimento especializado só pode ser realizada se ele já estiver matriculado no ensino comum, além do que “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE”. Por fim, a resolução afirma que o professor atuante do AEE “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, definindo as atribuições de sua prática profissional, a seguir:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Como pôde ser observado nesta última citação, a expressão alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) foi substituída por alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), mudança esta que perdura até os dias atuais e que, por isso, é utilizada neste trabalho.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) reforçaram o ideário da educação inclusiva ao estabelecerem que os sistemas de ensino deveriam matricular os estudantes PAEE simultaneamente nas classes comuns e no AEE.

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) revogou o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b), reforçou o AEE como complementar e não substitutivo e versou sobre o apoio da União aos sistemas de ensino. Até então, as políticas de auxílio financeiro voltadas à educação inclusiva contemplavam somente a rede regular de ensino; com este decreto, o governo também “passou a considerar necessário o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na educação especial” (MACHADO e VERNICK, 2013, p. 58).

O Plano Nacional de Educação 2010-2020 (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu 20 metas educacionais a serem cumpridas neste prazo de dez anos, dentre as quais a meta 4 diz respeito aos alunos PAEE:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Dessa forma, após todo este retrospecto histórico e a contextualização do momento em que vive o Brasil no que diz respeito à educação para pessoas PAEE, mostra-se evidente que, ao menos no âmbito legal, a educação brasileira atual possui objetivos que vão ao encontro do ideário da inclusão escolar, mas ainda encontra dificuldades práticas para seu efetivo acontecimento, dentre as quais muitas foram narradas pelos professores participantes desta pesquisa.

Frente à história da concepção da deficiência, é fato que as mudanças ocorridas na atualidade deram-se em maior quantidade e em menor espaço de tempo se comparadas às que ocorreram nos séculos anteriores, entretanto, são necessários o reconhecimento de que o país poderia estar ainda mais adiante e o empenho para que tais avanços sejam atingidos.

1.1.3 Formação do professor em Educação Especial no Brasil

De acordo com Mantoan (2003), o início do atendimento em Educação Especial no território brasileiro teve sua estrutura fundada nos modelos assistencialistas e segregativos, promovendo a segmentação das deficiências e o isolamento dos educandos, de maneira a deixá-los em “um mundo à parte” da sociedade.

Conforme coloca Almeida (2004), os primeiros cursos de formação para professores em Educação Especial eram de nível médio, realizados de maneira intensiva, com carga horária diversificada e reunindo professores de vários estados. As primeiras instituições que promoveram este tipo de formação no país foram alguns estabelecimentos federais, os já mencionados Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Instituto Benjamin Constant (IBC) e algumas organizações não governamentais, como o Instituto Pestalozzi, que iniciou este tipo de curso em 1951, durante as férias escolares dos professores.

O Instituto Caetano de Campos, localizado na cidade de São Paulo, foi o primeiro do estado a realizar um curso regular de formação de professores na área de Educação Especial, em 1955, enquanto que no estado do Paraná “o primeiro evento preocupado com a formação de recursos humanos para a Educação Especial que se tem notícias foi um Ciclo de Conferências realizado em novembro de 1961 em Curitiba” (ALMEIDA, 2004, p.1). Após este evento, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná deu início a cursos de especialização em Educação Especial, ministrados, de maneira geral, por profissionais locais que buscaram formação em São Paulo. Ao final da década de 1970 o Estado do Paraná passou a oferecer Cursos de Estudos Adicionais para a formação de professores em Educação Especial que, segundo Almeida (2004, p.1), “adentraram a década de 80 chegando praticamente até ano 2000”.

Segundo Mazzotta (1992), estes cursos eram destinados a especializar professores normalistas, oferecendo uma base comum e uma parte diversificada, dividida basicamente em duas linhas, sendo a primeira educacional e clínica, voltada ao aprendizado sobre as deficiências visual e auditiva; e a segunda médico-pedagógica, com o olhar direcionado para as deficiências física e mental.

A formação em Educação Especial foi elevada a nível superior no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, quando o Parecer 295/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) defendeu que:

Até aqui, o ensino de excepcionais se tem limitado, como especialidade, ao nível primário, nos estabelecimentos federais. Por isso, os professores são, geralmente, normalistas especializados na prática ou em cursos promovidos pelos próprios estabelecimentos. É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior, no âmbito das Faculdades de Educação. Enquanto não for isso possível, de um modo geral, é bom que façamos experiência em áreas limitadas. Começamos com o professor primário de excepcionais. A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos. (BRASIL, 1969).

Além disso, o curso de pedagogia foi regulamentado na mesma época, por meio do Parecer 252/69 (BRASIL, 1969). A partir de então, aqueles que desejassem atuar com Educação Especial ou que já estivessem exercendo tal função precisariam realizar a formação superior, chamada de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, podendo esta ser pautada em uma área específica, como deficiência mental, auditiva, visual ou física, ou em uma formação geral.

Todavia, a prática não cumpriu a regra. Muitos estados não conseguiram, logo de início, oferecer o curso superior e continuaram a promover, mesmo que mais tardiamente, formações de nível médio ou mesmo nos locais de trabalho dos professores de ensino comum. Almeida (2004) ilustra esta realidade quando cita o início de alguns desses cursos, especificamente no estado do Paraná, já anos após o Parecer 252/69 (BRASIL, 1969): especialização “Lato Sensu” na área de Deficiência Mental em 1984, na então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (antiga FAFIG) e a efetivação da habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia em 1996, na UNICENTRO (cidades de Irati e Guarapuava) e na Universidade Federal de Ponta Grossa.

Em meio a esta tardia efetivação dos cursos superiores, a LDB de 1996 (Lei n. 9.434, de 20/12/96), promulgada quase trinta anos depois do Parecer 295/69, trouxe novamente a possibilidade da formação do professor no médio, ao colocar no inciso III do Art. 59 que os professores que fossem atuar com alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais precisariam ter “especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado” (BRASIL, 1996).

Para Bueno (1999, p.21) essa possibilidade de especialização em nível médio ou superior mostra “total ambiguidade em termos do *locus* de formação, expressa a falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado, em nosso país”.

Seguindo a linha do tempo que se têm traçado até o momento, Almeida (2004, p.2) faz um importante panorama sobre a situação da formação de professores para a Educação Especial no Brasil no ano de 2001:

1. Formação inicial em nível médio:
 - Professores normalistas habilitados em Educação especial para determinadas área específicas, como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais;
 - Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de ‘especialização’ promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ)
2. Formação Inicial em nível superior:
 - Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia;
 - Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS)
 - Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização ‘Lato Sensu’), mestrado e doutorado;
3. Formação continuada:
 - Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc) ‘especializados’ por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial; promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação;
 - Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Institutos de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretaria de Educação.
 - Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial.

No ano de 2005, um importante passo na história da inclusão escolar foi o Decreto 5626/05 que, em seu Capítulo II, colocou a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como

disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005)

e como disciplina “optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional” (BRASIL, 2005).

O mesmo Decreto forneceu também orientações sobre a formação do professor, do instrutor, do intérprete e do tradutor de LIBRAS, assim como para o uso e difusão da LIBRAS

e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, de modo a responsabilizar as instituições federais de ensino pela garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva desde a educação infantil até o ensino superior.

Além disso, o Decreto 5626/05 versa sobre a atenção que deve ser oferecida às pessoas surdas ou com deficiência auditiva pelos serviços de saúde e pelas empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos. Dessa forma, em meio a sua amplitude, verifica-se que a questão da LIBRAS foi tratada em diferentes âmbitos, abrangendo a formação dos profissionais, a atenção que deve ser dada pela área da saúde e do trabalho e, principalmente, sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006, p.1), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”. Ao colocar, em seu Art. 10, que “as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (_____, 2006, p. 5), a Educação Especial foi retirada da formação inicial do presente curso, de maneira a ser oferecida a nível de pós-graduação lato sensu.

Conforme aponta Caramori (2014, p. 47) na organização estabelecida por esta Resolução,

todo professor recebe formação inicial generalista em relação ao atendimento de alunos com qualquer tipo de deficiência ou necessidade de apoio, já que o cenário que se tem é o da inclusão e, quando atuarem, esses professores certamente receberão em suas salas de aulas alunos com tais características.

Dessa forma, averigua-se que as habilitações em Educação Especial foram substituídas por uma formação de menor profundidade, ao menos a nível de graduação, minada em meio às demais disciplinas da grade curricular. Todavia, é possível ainda verificar, por meio do Art. 5, que a Resolução pontua de modo satisfatório as aptidões esperadas do aluno de Pedagogia para a atuação em meio à diversidade a qual se encontra a inclusão escolar, ao afirmar que este deve “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p.2).

É possível perceber que a partir deste contexto a formação do professor em Educação Especial, que antes era subdividida em diferentes frentes, passou a ter características mais abrangentes e ao mesmo tempo com menor formação, de modo a prepará-lo para atender maior quantidade com menor qualidade. A PNEEPEI (BRASIL, 2008a), a Resolução CNE/CEB 4/2009 (BRASIL, 2009) e a Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010) ilustram esta realidade ao colocar que o professor responsável pelo AEE deve ter conhecimentos específicos sobre LIBRAS; Língua Portuguesa; sistema Braille; Soroban; orientação e mobilidade; atividades de vida autônoma; comunicação alternativa; desenvolvimento dos processos mentais superiores; programas de enriquecimento curricular; adequação e produção de materiais didáticos; utilização de recursos ópticos e não ópticos; tecnologia assistiva; e elaboração, execução e avaliação do plano de AEE.

Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 502) discorrem sobre esta situação ao dizerem que nas políticas precedentes, os profissionais “geralmente atuavam e eram formados para atuação com apenas um segmento de sujeitos público-alvo da Educação Especial e agora passaram a atuar com sujeitos de todos os segmentos associados com esta modalidade de ensino”.

Perante a todo este contexto, mostra-se evidente a síntese de que, em meio ao esvaziamento formativo do curso superior no que diz respeito à Educação Especial, é exigido do professor que trabalha nesta área cada vez mais aptidões, capacidades e conhecimentos, ao passo que o tempo e os conteúdos destinados para isso, ao menos em nível de graduação, estão cada vez menores. Frente a esta realidade, a solução dada pelos documentos oficiais (BRASIL, 2008c, 2011b, 2011c) é a formação continuada (realizada após a graduação), e há de se averiguar que é preciso que tal formação seja demasiadamente longa. Todavia, ao mesmo tempo que tais documentos reconhecem a necessidade da formação continuada para que o professor de Educação Especial consiga atender à demanda que lhe é confiada, também permitem que tais funções sejam preenchidas por profissionais com formação “de nível médio e/ou com uma licenciatura qualquer combinada com uma especialização (lato sensu)” (HARLOS, DENARI e ORLANDO, 2014, p. 502), trazendo à tona (novamente) a grande ambiguidade do sistema educacional brasileiro.

1.2 Educação Musical

1.2.1 Breve histórico sobre a Música Ocidental e o ensino musical

A Educação Musical em nossa sociedade contemporânea acontece tanto de maneira formal quanto informal. A maneira formal diz respeito às escolas, conservatórios e demais

instituições que promovem aulas de música. A maneira informal ocorre por diferentes vias, como a cultura, o folclore, a indústria fonográfica e as manifestações populares. Estas duas realidades se complementam e proporcionam maior amplitude ao ser humano, capacitando-o a criar conexões entre aprendizados e vivências. Esta forma com que a música se apresenta na atualidade é fruto de um longo processo histórico, permeado de mudanças e transformações. Todavia, mesmo sendo concebida, utilizada e ensinada de maneiras diferentes ao longo do tempo, sempre se mostrou clara a íntima relação da música para com a humanidade.

Antes mesmo da fala, o homem já produzia sons vocais capazes de expressar sentimentos e emoções. Menuhin e Davis (1990) realizaram estudos arqueológicos que evidenciaram a confecção de instrumentos musicais desde antes da Era Glacial, há mais de 300 séculos. Ainda que de diferentes maneiras, todas as pesquisas realizadas sobre a vivência humana ao longo da história trouxeram a presença da música. Dados como estes evidenciam que, se a música não surgiu junto com o homem, está presente em praticamente toda sua história.

A partir da definição de que música é a arte de combinar som e silêncio, Brito (1998) afirma que tal feito só pode ser realizado graças ao processo histórico vivenciado pela humanidade e, conseqüentemente, pela pessoa que o realiza. A capacidade e a maneira com a qual o homem organiza e se expressa por meio dos sons, assim como interpreta os sons que ouve, são resultados de sua história, do contexto ao qual vive. Este ideário justifica o fato de que diferentes povos possuem características singulares quanto à sua musicalidade, de modo que cada um, à sua maneira, produz sua música de acordo com a interpretação que tem do mundo, utilizando-se de todos os recursos que o contexto lhe oferece, como o conhecimento, as emoções, os sentimentos e os materiais. Tanto é que, por meio da música, pode-se identificar a maneira de pensar, sentir e agir de uma pessoa, de uma cultura, de um povo ou até mesmo de uma época.

Por comunicar tantas coisas a seu ouvinte e, conseqüentemente, permitir tamanha expressividade por parte de quem a realiza, a música é concebida como linguagem singular do ser humano, veiculada por meio de diversas vias, como o som (vibração), a escrita e o dinamismo corporal (expressões e movimentos feitos ao tocar e cantar). A respeito da música enquanto linguagem e sua relação com a história da humanidade, Moraes (1991, p.69) coloca que

como linguagem, a música tem sua história. E esta mostra que a maneira de construir música varia de comunidade para comunidade, de época para época

e, às vezes, de indivíduo para indivíduo. Cada povo, cada momento da História tem o seu próprio sistema de organização musical.

Uma vez que a música sempre esteve presente nos mais diferentes povos da Terra, faz-se evidente que sua história é muito complexa, fator este que revela a riqueza que possui e a importância que seu estudo traz para o entendimento do ser humano. Todavia, a abordagem histórica realizada neste trabalho tem como lócus a música ocidental, eurocêntrica, não por desvalorização de outras abordagens, mas por ser esta os pilares do modelo ao qual se estrutura o ensino de música no Brasil. Ainda assim, é importante ressaltar que trata-se de uma retrospectiva um tanto quanto breve, muito aquém de trazer o detalhamento existente. O foco aqui é proporcionar pequena contextualização, partindo dos primeiros registros histórico-musicais e seguindo cronologicamente até a atualidade como que em um rápido respiro, sem o compromisso de pontuar a ampla gama de compositores e muito menos os pormenores evolutivos quanto à escrita, estruturação, harmonia e demais áreas que constituem a composição musical, oferecendo assim informações basilares que contemplem o objetivo de situar a atualidade na perspectiva da educação musical.

Grécia Antiga

Embora intrínseca ao homem, a música teve sua história estudada de maneira sistemática apenas no século XVIII e, no que se refere à música ocidental, o ponto de partida se dá na Grécia Antiga, onde seu estudo era associado com a formação integral do cidadão, de maneira a relacioná-lo com o da Matemática, da Poesia e de outras artes. Desse modo, o objetivo não era simplesmente ensinar a prática musical, mas levar o aluno a conhecer toda amplitude que o aprendizado da música poderia proporcionar (BEYER, 1999).

A música grega era essencialmente homofônica (uma única voz, sem harmonia ou contraponto) e tinha na métrica do poema a base de seu ritmo. Para os gregos, a música era de origem divina e, por ser inventada e interpretada por deuses e semideuses, exerciam poderes mágicos sobre os seres humanos. De acordo com a doutrina do *ethos*, que norteava o pensamento da época, a música era capaz de influenciar o caráter do ser humano, de modo que cada um dos modos gregos (que eram diferentes dos tocados na atualidade), juntamente com o estilo composicional, afetava o ouvinte de uma maneira específica (REINACH, 2011).

Aranha (2006, p.66), mostra uma citação do legislador Sólon que diz:

As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao

passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e a frequência aos ginásios”.

Tais palavras relevam a importância que se dava ao ensino musical, de modo que este era considerado fundamental aos principais membros da sociedade.

Império Romano

Durante o Império Romano, a cultura musical herdada pelos gregos foi, aos poucos, modificada. Com a militarização da sociedade o ensino de música foi desvalorizado e adquiriu um caráter muito mais técnico-teórico do que prático (BEYER, 1999). Todavia, o prazer do povo pela prática musical proporcionou o surgimento de novas escolas e já nesta época mostrou-se grande busca pelo virtuosismo, tanto instrumental quanto vocal.

Após o Catolicismo tornar-se a religião oficial do império (380 d.C.), a Igreja colocou como pecaminosa a música realizada apenas por prazer e, para afastar os fiéis do paganismo, trouxe à música sacra o caráter de “pureza”, de modo a retirar os instrumentos musicais e vinculá-la a textos religiosos. A partir de então, a prática instrumental foi vista como atividade pagã e o estudo do canto como "obediência ao espírito da época" (FONTERRADA, 2005, p.39), sendo, portanto incentivada e promovida pela Igreja.

Idade Média

O Império Romano teve seu fim no século V, quando se iniciou a Idade Média. A Igreja Católica manteve sua força no continente, sendo a principal disseminadora do conhecimento. A educação se dava exclusivamente em conventos, mosteiros e escolas ligadas à Igreja e, portanto, era ela (a Igreja) quem ditava a maneira como deveria acontecer o ensino. Dessa forma, as *scholae cantori* (escolas de canto) ofereciam aulas de canto, contraponto e improvisação, proporcionando a formação de cantores, desde a infância, para atuarem no serviço religioso. A visão integrada que se tinha da música foi rompida, de modo que a teoria foi relacionada à mente e a prática ao corpo. A música profana continuou a existir, mas de maneira um tanto quanto enfraquecida e vítima da escassez de registros e de ensinamentos oficiais (GROUT e PALISCA, 1988).

Em meio a cenários de conflitos e divisões territoriais, a liturgia se desenvolveu de maneira diferente em cada região da Europa e, para reunificá-la, a Igreja estabeleceu os cantos oficiais, chamados de Gregorianos em menção ao papa Gregório I, cujo papado foi de 590 a 604, e que supostamente os tenha compilados.

O estudo da música teve grande relevância científica e justificou o fato de atribuir mais ênfase à sua teoria do que pratica no tratado *De institutione musica* (Os fundamentos da música), escrito pelo romano Boecius (480-524) no século VI e que versou sobre a íntima relação que a música possui com a matemática, afirmando inclusive que tal relação seria responsável por reger todo o universo, tanto na matéria quanto na alma. A partir do referido embasamento, o autor colocou que a música seria capaz de explicar tudo o que existe, justificando assim que o estudo teórico teria maior importância.

Este pensamento também influenciou o ensino de música nas *Universitas* (instituições que deram origem às universidades). Nelas, a Música era uma das disciplinas que compunham o *Quadrivium*² e seu estudo se dava a partir da matemática pitagórica, e não dos sons. A campo de metodologias de educação musical, vale frisar que nestas instituições o ensino ocorria de maneira individual, por meio da transmissão de conhecimento de um mestre para seu aprendiz.

O aprendizado musical obteve grande avanço em meados do século XI, quando Guido D'Arezzo propôs uma nova metodologia, pautada na notação escrita, permitindo assim que o processo de aprendizagem ocorresse com maior velocidade. Em seu tratado *micrologus*, D'Arezzo desenvolveu significativamente os modos gregos e também foi dele a proposta dos nomes ut, re, mi, fá, sol e lá para as notas musicais, dando origem ao que mais tarde se tornaria o sistema de hexacordes, em que a escala musical é formada por seis notas: do, ré, mi, fá, sol e lá – a sétima nota (si) só seria incluída posteriormente.

A princípio, o canto litúrgico da Idade Média teve sua prática no cantochão, um estilo musical monódico e sem acompanhamento de instrumentos, geralmente silábico e que se desenvolve por graus conjuntos seguindo o ritmo do texto. Os cantos gregorianos, citados anteriormente, são exemplos de cantochão.

O *Musica enchiriadis* (em português, Manual de música), de autor desconhecido e escrito no século IX, é o tratado mais antigo onde se pode encontrar a polifonia (execução simultânea de duas ou mais vozes) e no século XI surgiram as primeiras notações e regras sobre o assunto, contendo informações e conceitos que são seguidos até hoje. A polifonia trouxe a ideia de composição fixa em substituição ao improvisado, calcada no fato de que diferentes vozes executadas ao mesmo tempo só daria certo se fossem pensadas e ensaiadas de modo a serem reproduzidas com fidedignidade. Como consequência, a composição musical tornou-se mais

² O *Quadrivium* consiste “num conjunto de conhecimentos objetivos e abstratos de aritmética, geometria, música e astronomia, os quais também eram úteis, segundo Santo Agostinho, à compreensão das expressões referentes a essas artes utilizadas nas Escrituras como objeto de comparações a fim de alcançar o entendimento das coisas espirituais e, conseqüentemente, a rejeição das ficções supersticiosas” (PEINADO, 2012, p. 4).

estruturada e o sistema de notação também passou por grande desenvolvimento (GROUT e PALISCA, 1988).

O primeiro tipo de polifonia notada chama-se *Organum*, cujo significado é a “arte de cantar em conjunto”. Inicialmente, no *organum primitivo* (século XI), eram duas vozes. Com tempo, no *orgum melismático* (século XII), mais vozes e recursos musicais foram acrescentados.

No século XIII surgiu o *motete*, nome derivado do francês “*mot*”, que significa “palavra”. Trata-se de uma espécie de composição polifônica caracterizada pela execução de textos diferentes ao mesmo tempo, ou seja, além de existirem diferentes vozes sendo cantadas simultaneamente, estas também se diferenciavam quanto ao texto que cantavam. Milhares de motetes litúrgicos e seculares são datados deste século (a maioria é de autoria anônima), marcando o período da *Ars Antiqua* (Arte Antiga), em que se destaca a Escola de Notre Dame (Séculos XII e XIII).

As principais contribuições dos motetes na evolução da história da música foram o aumento da complexidade rítmica, da independência das vozes e da notação musical. Além disso, representaram a independência da música erudita para com a música sacra.

O século seguinte foi marcado por inúmeras intempéries que influenciaram diretamente a história da música. Dentre elas, destacam-se a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), a Peste Negra (1348-1350), rebeliões, mudanças territoriais de países, perda de poder da aristocracia feudal para a burguesia urbana, e a crise na Igreja, decorrente de questionamentos políticos e intelectuais. Conforme colocado por Grout e Palisca (1988, p. 130), “estavam lançadas as bases para a separação da religião e da ciência, da Igreja e do Estado, doutrinas que começaram a impor-se a partir do final da Idade Média”.

Frente aos questionamentos feitos à igreja e à diminuição do analfabetismo, houve grande aumento da procura de assuntos seculares e, embora a produção litúrgica não tenha diminuído, os compositores Guillaume de Machaut (1300-1377) e Francesco Landini (1325-1397), cuja produção tem destaque na música secular, foram os compositores mais famosos do século XVI. Como consequência da propagação da música secular, os instrumentos musicais também ganharam espaço, projetando-se a partir de então em uma ascensão constante (_____, 1988).

Nesta época, a música europeia tomou caminhos diferentes na França e na Itália, que eram as principais referências no momento. Na França ocorreu a *Ars Nova* (Arte Nova), caracterizada principalmente pelo aumento da complexidade rítmica e da notação musical. Inclusive, foi neste contexto que se concebeu a divisão binária existente até hoje.

Na Itália ocorreu o *Trecento* Italiano, cujo nome é a abreviação de *mille trecento* (mil e trezentos), fazendo referência aos anos de 1300 a 1399. O país estava dividido em várias cidades-estado, que disputavam o poder, e os compositores deste período buscavam promover o divertimento das elites dessas regiões. Os principais gêneros deste período foram o Madrigal, a *Caccia* e a *Ballata*, cujas características basilares são canções de amor, cânones com acompanhamento instrumental e músicas para dançar, respectivamente.

Já no final do século XIV, emergiu na França a *Ars Subtilior*, em português Arte Sutil, produzida nas cortes e executadas somente por músicos profissionais, dando, portanto, o ar de requinte. Como consequência, a música atingiu ainda maior complexidade rítmica e também em sua notação, de modo que foi neste período que se iniciou a colocação de acidentes (sustenidos e bemóis) e a utilização dos valores da colcheia, da semicolcheia, da fusa e da semifusa nas partituras.

Paralelamente ao resto da Europa, até o século XIV, a música inglesa se desenvolveu de maneira própria, independente, fundada principalmente nas tradições populares de seu país. A sonoridade “cheia” e “alegre” fazia menção aos tons maiores e a rítmica possuía características muito mais homogêneas do que a de seus países vizinhos. Dessa forma, mesmo sem a devida consciência, a Inglaterra trazia características oriundas do nacionalismo, um movimento que ganhou proporções mundiais somente centenas de anos depois.

No século XV, o Ducado de Borgonha, um estado independente, vassalo da França (na época), contratou músicos de toda a Europa para serviços tanto religiosos quanto seculares, abrangendo diferentes gêneros musicais. Essa reunião de artistas “internacionais” propiciou grande socialização dos conhecimentos musicais da época, de modo que a música produzida por esses compositores influenciou significativamente outras regiões do continente (GROUT e PALISCA, 1988).

Renascimento

No Renascimento, não só a música, mas também as artes de maneira geral e a filosofia realizaram o resgate da cultura grega, dando origem ao humanismo, marcado “pela valorização do homem e do conhecimento humano” (FONTERRADA, 2005, p.40). Dessa forma, pouco a pouco, as questões humanas passaram a ter a mesma importância do que as divinas.

A música voltou a ser vista de maneira integrada, ou seja, teoria e prática unidas em um mesmo contexto. Esta concepção proporcionou o ideal de um músico completo, que conseguisse apresentar na prática todos argumentos teóricos e também justificar na teoria sua performance prática. Com isso, o ensino da música passou a visar a formação do músico

perfeito, que possuíse os dois polos em uma só pessoa, de forma que o professor conseguisse transmitir a “teoria da prática” (BEYER, 1999, p.28).

Também no que diz respeito à música, foi retomado o valor do *ethos*, já descrito anteriormente, que versa sobre o impacto que a música exerce nas emoções do homem. Outras características importantes foram a união da música com a poesia, a criação de novas regras para o controle da dissonância e o resgate da improvisação, proporcionando maior proximidade da música popular com a erudita. De acordo com Grout e Palista (1988, p.187), “Quando as terças e sextas foram admitidas não apenas na prática, mas também na teoria, estabeleceu-se uma distinção mais clara entre consonância e dissonância”. Este fato promoveu, inclusive, a mudança na afinação dos instrumentos, uma vez que “a sonoridade das consonâncias imperfeitas se tornava perfeitamente aceitável” (GROUT e PALISCA, 1998, p. 187). Na medida em que a música passou a ser considerada uma ciência humana, a perspectiva que se tinha sobre o conhecimento musical mudou, adquirindo novas variedades de objetos de estudo dentro de si mesma (BEYER, 1999, p. 28).

Além disso, o acesso à produção musical e ao ideário no qual estava fundada aumentou significativamente graças ao advento da imprensa. Tanto é que no século XVI a leitura e a execução de músicas deixaram de ser atividades restritas a compositores da Igreja e das cortes e passou a promover o amadorismo das elites em todo o continente.

O madrigal tornou-se o gênero mais importante do Renascimento até meados do século XVII, dando à Itália o status de referência musical da época. Entretanto, também há de se destacar que, ao contrário do foco dado à música internacional nos séculos anteriores, as composições nacionais tiveram grande valorização, de modo que cada país procurou criar um gênero ou ao menos uma característica que o representasse.

Em relação à música sacra, a Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero em 1517 trouxe mudanças significativas. A principal delas foi a criação dos corais, músicas compostas para a congregação cantar de maneira uníssona, facilitando assim o aprendizado e a participação do povo. Outras alterações aconteceram, mas de maneira diferente em cada país. Na Alemanha, por exemplo, os salmos foram adaptados de forma a apresentarem rimas e métrica que permitiam melhor encaixe nas melodias. Já na Inglaterra, a tradição musical herdada da Igreja Católica quase não foi alterada.

Neste contexto da Reforma a Igreja Católica também promoveu mudanças, iniciando o processo que ficou conhecido como Contra-Reforma, pautado no ideário de que a música tinha o poder de tocar o coração e a mente do povo por meio da sacralidade. Além disso, utilizou

como recursos de (re)conquista de seus fiéis a beleza da liturgia, a arte religiosa e a música litúrgica.

Retornando à temática da educação, o Renascimento foi uma época em que se começou a pensar com maior profundidade o processo educacional da infância, onde a visão sobre as crianças até então era o de “adultos em miniatura”, uma vez que

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda a atividade social, ou seja, nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Até porque esses grupos sociais estavam pouco claros em suas diferenciações. (VOLPATO 2002, p.218).

Surgiram também os conservatórios destinados a atender crianças órfãs e propiciá-las a educação, capacitando-as para viver em sociedade. A música estava entre as disciplinas que compunham o ensino nestas instituições, relevando assim não somente o reconhecimento da importância de seu aprendizado, mas também o acesso a ele pelos menos favorecidos socialmente. O primeiro conservatório se tem registro foi o Santa Maria de Loreto, fundado na Itália, em 1537, pelo padre José Tapia (SADIE, 1994).

Com a organização da instituição escolar, o ensino (também de música) foi estruturado de maneira coletiva e não mais como relação particular entre o mestre e o aprendiz. Tal mudança aconteceu gradativamente, tanto em instituições do Estado quanto religiosas (católicas e protestantes) e familiares. Embora a educação tivesse o apoio da religião, o ensino religioso desvinculou-se das escolas e encontrou sua prática somente nas instituições religiosas.

Foi também neste período que a educação musical europeia chegou ao Brasil, trazida pelos jesuítas. A metodologia por eles utilizada se pautava na prática exaustiva de exercícios, condizendo com o rigor que permeava a concepção educacional que obtinham. Dessa forma, pode-se afirmar que a primeira proposta pedagógica de ensino de música europeia no Brasil surgiu no século XVI. É importante destacar a utilização do termo “música europeia” neste contexto, reconhecendo a existência e a importância da música indígena, que já era praticada e ensinada no Brasil antes da chegada dos colonizadores.

Barroco

Avançando um pouco mais na história e voltando ao velho continente, o período Barroco caracterizou-se pela expressão dramática das emoções, de modo que a arte buscou ir além da contemplação e proporcionar reações emocionais no público. Esta concepção acabou

por embasar a teoria dos afetos, em que, de acordo com Benassi e Victorio (2014, p.34), “atribui-se, com base num conceito de imitação, efeitos da alma humana a determinadas melodias, ritmos ou harmonias”.

Entretanto, tal influência emocional não foi exclusiva da música, tanto que, no século XVII, o teatro europeu passou por grande evolução neste sentido, calcado em nomes como William Shakespeare (1564-1616) na Inglaterra e os franceses Molière (1622-1673) e Jean Racine (1639-1699). Todo este desenvolvimento teatral influenciou diretamente o surgimento da ópera, uma nova expressão artística formada pela interação da música, do teatro e da pintura. Por envolver simultaneamente três linguagens artísticas diferentes, a ópera logo encantou o público e se tornou a principal expressão artística deste período.

Além dessa busca pelas emoções, outro fator importante no Barroco foi o pensamento cartesiano, pelo qual buscou-se entender as regras e os métodos de todos os fenômenos com clareza e distinção. Até mesmo os sentimentos foram objetos de estudo deste pensamento e isso proporcionou grandes avanços musicais, dentre os quais alguns serão descritos a seguir.

As composições variaram bastante quanto à rítmica, utilizaram o cromatismo com maior frequência e adotaram a característica do baixo contínuo, onde se escrevia somente o baixo, a voz aguda (principal) e as cifras, que serviam como base para que os músicos preenchessem, cada um a seu modo, as demais vozes. Além disso, na segunda metade do século XVII apareceram as primeiras composições de caráter tonal.

A utilização de instrumentos também aumentou, principalmente na formação de grupos onde interagem com as vozes. São exemplos o *concertato*, que alternava grupos instrumentais e vocálicos durante uma mesma música, e a *cantata*, composta por voz e baixo contínuo e dividida em diferentes partes, chamadas de recitativo, árias e ariosos. Ao final do período Barroco, a *cantata* foi introduzida na música litúrgica e passou grande evolução quanto à sua complexidade musical e número de vozes. Aliás, muitas das inovações do Barroco surtiram efeito também na música sacra, tanto católica quanto luterana.

Com o tempo, a escrita instrumental foi diferenciada da vocal, proporcionando maior direcionamento por parte das composições e valorizando, principalmente, o timbre e a altura de cada instrumento. Surgiram diferentes tipos de música instrumental, como as variações e as peças abstratas (classificadas em improvisatórias, contínuas, seccionais e danças), além de composições direcionadas a instrumentos específicos, como órgão, alaúde e cravo, e a grupos instrumentais, como as músicas de câmara (às vezes composta de instrumentos e vozes) e para orquestra.

Quanto à educação, os registros mostram também nesta temática a influência do pensamento cartesiano, em que as escolas procuraram aprimorar a formação de seus alunos, ampliando a quantidade de conhecimentos e organizando-os de acordo com a faixa etária e o nível social, ação esta que acaba por revelar também a segregação educacional. Além disso, a exigência passou a ser mais forte. Na área musical não foi diferente, os alunos também foram classificados em diferentes turmas e a virtuosidade foi buscada incessantemente. Dentre os resultados de reorganização, constata-se que, de maneira geral, os alunos chegavam a níveis profissionais cada vez mais cedo.

Perante a este contexto, pode-se observar grande preocupação no que diz respeito à absorção por parte dos alunos de toda a evolução que a música da época trazia, fator este que intensificou significativamente o tempo de estudo e também os conteúdos, tendo como base a ideia de que em um período onde se valorizava as emoções, o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos eram vistos como pré-requisito para que o compositor conseguisse externar de maneira digna os sentimentos de sua alma.

Classicismo

No século XVIII iniciou-se o período Clássico, onde as composições musicais visaram maior equilíbrio emocional e procuraram deixar de lado o drama que caracterizou o período anterior. De acordo com Hanning (2010, p.310),

se o objetivo das artes do Barroco era provocar as emoções, seu propósito no Classicismo era construir uma visão ideal da vida e da natureza, em consonância com os ideais de realismo, contenção, harmonia e ordem do Iluminismo.

O ponto central na música dessa época foi a busca por um estilo musical universal, que conseguisse sintetizar o que de melhor cada país e compositor haviam feito, indo ao encontro da lógica da retórica. De maneira geral, as composições deste novo estilo deram maior enfoque à melodia, organizada por meio de frases e tendo como sustentação a harmonia em cadências, com poucos acordes e com o baixo arpejado. A forma musical também adquiriu características que possibilitaram maior identificação do começo, do meio e da parte final das composições. Em oposição ao Barroco, que frisava uma mesma emoção para toda a música, ou ao menos o uso de uma emoção diferente em cada parte de uma mesma obra, o Classicismo trabalhou com o contraste das emoções, de maneiras a utilizá-las no plural, em uma mesma composição, como

uma espécie de diálogo, tendo como fundamento o ideário de pensadores como Descartes, que afirmavam que as emoções se dão em um fluxo contínuo.

Na busca por este ideal, compositores de diferentes países se destacaram, cada um a seu modo, dentre os quais alguns serão descritos a seguir. Como já mencionado, não é intenção desta pesquisa elencar todos os compositores que marcaram a história da música, contudo, do contexto do Classicismo em diante, alguns serão mencionados, ainda que de maneira rasa, em função da importância que tiveram para a Educação Musical da atualidade. Além disso, cabe frisar que a transição do Barroco para o Classicismo foi gradual e não de maneira imediata, permitindo assim a coexistência de diferentes tendências e estilos musicais e, dessa forma, alguns compositores desta época trazem no início de suas obras características do Barroco, externando as do período seguinte em composições posteriores. As informações sobre os compositores a seguir tiveram, como ponto basilar, os autores Grout e Palisca (1988).

Na Itália, seu principal representante foi Antonio Vivaldi (1678-1741), cuja produção registrada abrange cerca 500 concertos e sinfonias, 90 sonatas para solista e para trio, 49 óperas e diversas cantatas, motetes e oratórios. Conforme os números apontam, Vivaldi dedicou-se mais à composição de concertos que, na época, dividiam-se entre concerto grosso (que alternava a execução entre um grande número de instrumentos e um pequeno grupo de instrumentos solistas) e concerto solo, onde a alternância era entre a orquestra como um todo e um único instrumento, sendo este, na maioria das vezes, o violino. Dentre estes concertos, um dos mais famosos, senão o mais, é “As quatro estações”.

Na França, Jean-Philippe Rameau (1683-1764) compôs várias óperas e teve grande importância teórica. O livro “Tratado de Harmonia”, de 1722, é considerado o marco do estudo do tonalismo, onde apresenta os acordes com função de tônica, dominante e subdominante. Seu compatriota François Couperin (1668-1733) uniu conceitos musicais franceses e italianos, dedicando-se majoritariamente à produção de suítes para serem tocadas no cravo, instrumento sobre o qual lecionava.

Na Alemanha também se destacaram dois compositores. Johann Sebastian Bach (1685-1750) é sem dúvida um dos principais representantes deste período, ao passo que, com exceção da ópera, compôs músicas de todos os gêneros de sua época e abrangeu com profundidade variados instrumentos e também o canto, utilizando-se de um vocabulário próprio, que o diferencia de todos os outros compositores da história. O segundo é Franz Joseph Haydn (1732-1809), cujo reconhecimento se dá não somente pela qualidade de sua obra, mas também por sua extensão e diversidade: tendo como destaque 108 sinfonias e 68 quartetos catalogados, compôs também concertos, serenatas, trio de cordas, trios com pianos e outras

obras de câmara, árias, sonatas para piano, missas e outras composições litúrgicas, óperas, cantatas, canções e oratórios.

Na Inglaterra, o compositor de destaque foi George Frideric Haendel (1685-1759), que, ao obter contato com a música de diferentes países e seus respectivos compositores, conseguiu unir em sua obra, juntamente com a tradição dos corais do país no qual nascera, a seriedade alemã, a suavidade italiana e a imponência francesa. Em meio ao contexto de internacionalização das artes ao qual a Europa se encontrava, Haendel foi considerado, em sua época, o maior compositor do mundo. Compôs suítes, sonatas, concertos, óperas e oratórios.

Por fim, na Áustria, o prodígio Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) compôs seus primeiros minuetos aos 6 anos de idade, a primeira sinfonia aos 8, o primeiro oratório aos 11 e a primeira ópera aos 12. Ao total, escreveu mais de 600 obras, compostas também por sonatas, serenatas, músicas sacras, quartetos e concertos.

A partir das produções de seus músicos, pode-se resumir os principais gêneros musicais do período Clássico em: sonata, definida como peça instrumental formada por movimentos que possuem contraste entre si, escrita geralmente com contrapontos e abertura de três vozes; sinfonia, que trata-se de uma composição formada por três movimentos (rápido-lento-rápido), presente inicialmente em aberturas instrumentais das óperas mas que, posteriormente, passaram a ser tocadas em apresentações independentes; concerto, tido como composição escrita para um ou mais instrumentos solistas, acompanhados por orquestra ou piano; e o estilo sensível, cujo nome original é a palavra alemã *empfindsam* (de mesmo significado), que é um tipo de música que visa maior expressividade, aderindo à utilização de modulações, suspense e mudanças repentinas na harmonia, no andamento e na dinâmica.

No que diz respeito à educação, esta já conseguia atingir o povo com maior abrangência, não sendo, portanto, tão restrita à nobreza quanto em tempos anteriores. A preocupação com a esquematização do ensino voltado à infância também aumentou, tanto que “não é por acaso que o período coincide com o surgimento de métodos educacionais” (FONTERRADA, 2005, p.59). De fato, os primeiros registros sobre a sistematização do ensino são deste período, pautados na metodologia de transmissão do conhecimento. Os compositores produziram muitos métodos voltados ao ensino de instrumentos, propiciando significativa melhora no processo de aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo a técnica e o virtuosismo.

Tal ação pode ser vista como fruto da intensa busca pela melhor maneira de se ensinar e, como consequência, de se propiciar o aprendizado do aluno com maior eficiência. Os estudiosos da educação dessa época tiveram grande afinho em descobrir como se dava o processo de ensino-aprendizagem, procurando obter respostas que pudessem ser traduzidas na

elaboração de metodologias que contemplassem a "organização do desenvolvimento psicológico" (_____, 2008, p.60).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) realizou contribuições importantes neste sentido, tanto para a educação de maneira geral quanto para o ensino da música. Suas ideias foram tão importantes que pautaram conceitos pertencentes ao período Clássico e também ao Romantismo, além do que muitas das linhas educacionais da atualidade utilizam princípios deste personagem.

De acordo com Rousseau, o homem é incapaz de comunicar-se diretamente com outro homem, de forma que para isso precisa de meios, dentre os quais está a linguagem. Toda via, estes meios acabam por impedir que o homem consiga fazer-se totalmente claro, mostrar-se como é, proporcionando inclusive que se afaste de sua própria natureza, ao passo que “a mediação dos signos representativos que permeiam o modo de existir humano, nas sociedades contemporâneas, coloca em risco a unidade do ser social e, ao mesmo tempo, a autenticidade das relações humanas” (FREITAS, 2008, p.54). Afirmando ser a música a “voz da natureza” (ROUSSEAU, 1978, p.198), Rousseau a vê como uma arte autêntica, detentora de “um lugar privilegiado na escala hierárquica dos valores expressivos por sua proximidade em relação à Natureza” (FREITAS, 2008, p.54). Dessa forma, a música é concebida como essencial para a comunicação plena do ser humano, ou seja, por meio dela, o homem adquire a capacidade de se comunicar sem ser corrompido, sem se afastar de sua natureza.

Ainda segundo Rousseau (1978, p.191), “os sons, na melodia, não agem em nós apenas como sons, mas como sinais de nossas afeições, de nossos sentimentos. Desse modo despertam em nós os movimentos que exprimem e cuja imagem neles reconhecemos”. Dessa forma, defendeu uma metodologia musical que visasse propiciar ao educando um encontro com sua própria natureza por meio da música, iniciando em atividades envolvendo audição, vivência de sensações, pulso, rítmica e movimentos sonoros para depois dar início à leitura e à prática. Os métodos ativos, inclusive, foram embasados neste pensamento.

Outros pensadores desta época que tiveram parte no desenvolvimento da pedagogia musical foram Pestalozzi, Froebel e Herbart. Todos eles traziam consigo a ideia de que o aprendizado musical e o uso de canções na escola contribuem na formação do caráter dos alunos. Contudo, cada um deles elaborou uma metodologia própria para que isso acontecesse.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) chegou a organizar princípios para um sistema de educação musical, apresentados a seguir:

- Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas ou pronunciar nomes.
- Leva-la a observar auditivamente e a imitar sons, suas semelhanças e diferenças, seu efeito agradável e desagradável, em vez de explicar coisas ao aluno - em suma, tornar o aprendizado ativo, e não passivo.
- Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão antes da criança executar a difícil tarefa de praticar elas de uma vez.
- Fazê-la trabalhar cada passo dessa divisão até que domine antes de passar para o próximo.
- Ensinar os princípios e as teorias após a prática.
- Analisar e praticar os elementos do som articulado para aplicá-los na música.
- Fazer que os nomes das notas correspondam aos da música instrumental. (FONTERRADA, 2005, p. 52)

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) pautou-se em um ideário de caráter conservador sobre o ensino musical, desenvolvendo em sua metodologia aspectos direcionados à aprendizagem da teoria e da prática instrumental, sem levar em conta as questões da vivência e das sensações.

Friedrich Froebel (1782-1852) foi um educador que desenvolveu o primeiro jardim de infância, pautado em uma metodologia voltada à ideia de atividade e liberdade. Segundo ele, frente ao contexto da idade de seu alunado, o ensino musical deveria ser algo divertido, realizado por meio de canções alegres e que contagiassem as crianças. Foi um grande defensor do ensino de música e das artes em geral, “com a intenção de assegurar a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza na apreciação de obra artística” (FONTERRADA, 2005 p.53).

Jean-Philippe Rameau, por sua vez, trouxe ao ensino musical uma abordagem interdisciplinar, procurando relacioná-lo com conceitos científicos presentes em outras áreas do conhecimento, como a física e matemática.

Com base nesta explanação sobre os educadores (musicais ou não) do Classicismo, é possível averiguar que, embora tivessem diferentes metodologias e visões sobre o ensino, todos concordavam com o fato de que a aprendizagem musical é algo essencial para a formação plena do ser humano, de maneira que cada um contribuiu a seu modo para que ela acontecesse. Além, já é possível observar de modo mais concreto o surgimento de diferentes linhas de pensamento a respeito do ensino da música. Até então, a evolução da educação musical ocorrera de maneira linear, todavia, a partir deste momento, percebe-se a existência de ramificações a respeito da maneira de se ensinar, fenômeno este que, além da diversidade pedagógica que proporcionou, teve sua importância ao propiciar maior número de reflexões e caminhos para o ensino, aumentando também, portanto, as possibilidades da aprendizagem.

Romantismo

Seguindo a linha do tempo e retomando a história da música em seu âmbito geral, Ludwig van Beethoven (1770-1827) é um compositor cuja obra, embora pequena se comparada a seus antecessores, pode ser dividida em três períodos que auxiliam em muito na síntese da evolução musical de sua época.

O primeiro período faz alusão à transição do Classicismo para o Romantismo. Nele Beethoven adquiriu independência financeira por meio de sua performance como pianista e pelas composições voltadas ao mercado de amadores. As características do Classicismo são muito evidentes em suas composições nessa época, marcadas pela influência de Haydn e Mozart.

O segundo período já representa o Romantismo, onde o ideário basilar tem a inspiração (mesmo involuntária) como algo imprescindível na criação musical. Nas palavras de Hanning (2010, p.407), “os compositores respeitavam as convenções de forma e as relações tonais até certo limite, mas suas imaginações os levaram a transpor limites do que antes era tido como razoável e a explorar novos campos sonoros”. Dessa forma, por meio de suas inspirações, Beethoven foi ao encontro dessa proposta e, conseqüentemente, suas composições se diferenciaram cada vez mais das dos demais compositores. Contudo, foi nesta época que sua audição começou a se deteriorar.

No terceiro período, Beethoven vivenciou situações antagônicas. No princípio, gozava de seu reconhecimento e do retorno financeiro que isso lhe proporcionava. Posteriormente, sua deficiência auditiva se acentuou drasticamente, levando-o a compor com base em seus conhecimentos teóricos e em sua memória musical auditiva. Como consequência, sua música obteve grande salto de qualidade quanto à técnica, às conexões entre os diferentes movimentos e na exploração do contraponto. Explorou (mesmo sem ouvir) novas sonoridades, como o *pizzicato* (técnica de tocar o violino e o violoncelo sem o arco, apenas com os dedos) e elaborou composições com maior número de movimentos. Sua composição mais famosa, a Nona Sinfonia, foi escrita quando já estava completamente surdo e também regida por ele no dia de sua estreia, de modo que ele demorou a perceber que deveria se virar para agradecer aos aplausos.

Tendo frequentemente celebrado o heroísmo na sua música, Beethoven tornou-se, ele próprio, um herói cultural, cuja reputação cresceu e se espalhou ao longo do século XIX. Sua história de vida ajudou a definir a visão romântica do artista criativo como um excluído social que sofre corajosamente

para trazer à humanidade um sopro do Divino através da arte. (_____, 2010, p. 396).

Conforme observado na história de Beethoven, no Romantismo, os compositores adquiriram maior liberdade de expressão, ao passo que não tinham mais patronos, como na época das cortes. Suas composições eram vendidas de maneira independente.

Além disso, nesta época emergiram novas tendências na criação musical. Uma delas são as obras pragmáticas, que traziam em sua composição elementos da música, da literatura e da poesia. Outra foi o organicismo, sugerindo que cada composição deveria preocupar-se em transmitir com originalidade as ideias do compositor (orgânico), sem se preocupar com normas e estruturas harmônicas pré-concebidas. Por fim, também se destaca a utilização de contrastes fazendo menção às emoções humanas, traduzidos na variação da quantidade de instrumentos, na duração das peças, no andamento e na dinâmica. Devido às suas possibilidades de variações sonoras, a orquestra tornou-se a principal forma de expressão.

Embora novas, as tendências mencionadas foram aplicadas em gêneros musicais já existentes no Barroco, de modo que estes não foram abandonados e sim transformados. Neste sentido, Hanning (2010, p.411) coloca que “a primeira geração dos compositores românticos encontrou novas maneiras de abordar os gêneros musicais consagrados do século XVIII”. Dentre estes músicos que, após Beethoven, representam a primeira geração do Romantismo, merecem destaque Schubert, Berlioz, Mendelssohn, Robert Schumann, Clara, Schumann e Chopin.

Até então, a constante busca pela evolução da música fazia com que os compositores e o público em geral centrassem a atenção somente nas inovações, desprezando composições antigas. Embasada pelo nacionalismo que se fortalecia neste período, a segunda geração do Romantismo trouxe ao cenário musical grande resgate pela música do passado, sem deixar de lado o que na época era atual. Dessa forma, houve um valioso encontro entre gerações da música, propiciando o surgimento de inovações advindas desta abordagem histórica. E este foi justamente o desafio dos compositores, criar obras que despertassem o interesse de um público que estava passando por um período de resgate da música feita por gerações anteriores.

O húngaro Franz Liszt (1811-1886) proporcionou grande evolução do estudo de piano, inaugurando inclusive a tradição dos concertos solos para o instrumento. Na Áustria, Anton Bruckner (1824-1896) procurou unir a expressividade romântica à sinfonia tradicional, além de dedicar-se com profundidade à música sacra. O alemão Johannes Brahms (1833-1897) também

trouxe características da música tradicional a novas composições, tendo como destaque peças de câmara, sinfonias e composições para piano.

Por fim, o russo Piotr Il'yich Tchaikovsky (1840-1893) uniu de maneira inovadora a cultura musical de seu país com a europeia, principalmente francesa e austro-húngara, levando-o a compor valsas, sinfonias e os balés mais conhecidos de todos os tempos: O Lago dos Cisnes (1876), A Bela Adormecida (1889) e O Quebra-Nozes (1892). De acordo com Hanning (2010, p.485), os balés de Tchaikovsky combinam “melodias memoráveis, algumas das quais sugerem canções e ritmos folclóricos russos, com uma orquestração maravilhosamente colorida, que se adequa perfeitamente à atmosfera de contos-de-fadas das histórias e aos gestos do balé clássico”.

Em relação à educação musical, destaca-se nessa época o surgimento das primeiras escolas particulares com caráter profissionalizante, como o Conservatório de Paris (1794) e o Royal Academy of Music (Inglaterra, 1822). Pouco a pouco, este modelo de escola, já desvinculado da ideia de internato e orfanato, espalhou-se pelo mundo, chegando inclusive ao Brasil.

A busca pelo virtuosismo, pelo domínio técnico do instrumento e também da teoria musical proporcionou a volta da procura pelo ensino particular, entre o mestre e o aprendiz. Neste intuito, a produção de tratados contendo exercícios técnicos e teóricos aumentou bastante, assim como a elaboração de cadernos voltados à instrumentos específicos. Dessa forma, no século XIX o ensino musical foi impulsionado por meio de duas modificações organizacionais: a criação de conservatórios voltados à profissionalização musical e a volta da procura por ensino particular, concebido como promotor de maior eficácia quanto ao aprendizado.

O surgimento de movimentos nacionalistas que marcou o fim do século XIX europeu também chegou em território brasileiro. Estes movimentos podem ser caracterizados pela intenção que os compositores de cada país tiveram em buscar nas tradições de sua nação a inspiração necessária para compor, dando menor ou nenhuma ênfase aos estilos internacionais. Tal fenômeno enriqueceu e diversificou consideravelmente a produção musical, ampliando os estilos e as influências dos compositores e proporcionando assim grande variedade quanto à singularidade em cada obra, em que cada país.

No Brasil, Carlos Gomes (1836-1896) foi o principal compositor do século XIX, sendo o primeiro a ficar conhecido internacionalmente. Embora tenha colocado temáticas nacionalistas em suas obras, sua música não apresenta elementos específicos brasileiros. A ópera “O Guarani”, por exemplo, tem o nome referente aos indígenas do Brasil, mas sua estrutura musical traz elementos da Itália, local onde Carlos Gomes viveu e estudou muito tempo. Além disso, a visão romantizada do Brasil presente nesta obra faz referência ao modo

com o qual os europeus imaginavam nosso país na época, fugindo drasticamente da maneira com a qual o povo brasileiro se identificava. É claro que não se pode tirar a importância que Carlos Gomes deu ao Brasil no cenário mundial, contudo, há de se reconhecer que seu nacionalismo se pautou em óticas europeias, principalmente a italiana.

Os marcos que representam a inserção do Brasil no cenário musical foram o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro, inaugurado em 1841, e a Ópera Nacional, fundada em 1857, visando formar músicos e também público. O Conservatório passou por diversos problemas financeiros, firmando-se como referência somente após a proclamação da República. Quanto à Ópera Nacional, embora as criações fossem na língua portuguesa, toda maneira de se compor espelhava-se nas tradições italianas. Por conta de escândalos administrativos, passou por diversas mudanças de nome e de estrutura, de modo a ser extinta definitivamente em 1863.

Carlos Gomes foi, de certa forma, fruto do anseio que se tinha na época por um músico virtuoso em terras brasileiras. Todavia, assim que obteve destaque no âmbito nacional, recebeu o convite do imperador para aprofundar seus estudos no velho continente e o aceitou de imediato.

O ensino de música na escola comum brasileira também teve seu início no século XIX, mais precisamente no ano de 1854, em que o aprendizado musical foi reconhecido como “necessário para a formação do cidadão” (OLIVEIRA, FARIA e GOMES, 2013, p. 742). O Decreto nº 981, de 20 de novembro de 1890, que aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Brasil (na época Estados Unidos do Brasil), tinha como exigência que o professor da disciplina de música apresentasse formação específica para tanto. Além disso, discriminava de maneira organizada os conteúdos e conceitos musicais que deveriam ser trabalhados em cada nível de escolaridade. Contudo, como apenas uma parcela ínfima da população tinha acesso à escola, o ensino da música continuou a ser destinado a poucos.

Alberto Nepomuceno (1864-1920) e Alexandre Levy (1864-1892) foram os compositores que, segundo Guérios (2009), iniciaram a criação de uma música verdadeiramente brasileira ao reconhecerem que, para isso, seria necessário o estudo sobre as características folclóricas e culturais de todas as regiões do país. De acordo com o autor, “As suítes de Nepomuceno e de Lévy fazem parte das poucas e limitadas tentativas de composição de música erudita nacional brasileira até 1920” (GUÉRIOS, 2009:115); entretanto, mesmo em caráter raso, são importantes pelo pioneirismo que representam.

Como nesta época de início de nacionalismo na música brasileira a educação musical era ainda espelhada nos modelos europeus a ideia de promover algo que tivesse sua real origem no povo e na cultura deste país ainda era uma ideia longínqua, estudar no velho continente era

a principal meta dos músicos brasileiros. Henrique Oswald (1850-1931) e Francisco Braga (1868-1947) são alguns exemplos de músicos que se destacaram em território nacional e optaram por aperfeiçoar seus estudos na Europa.

Século XX (Modernismo, Avant-garde, Futurismo, Neoclassicismo, Novo Realismo, Música Viva e Música Nova)

O século XX trouxe contextos variados que muito influenciaram a história da música, dos quais podem ser elencados: o aumento da comunicação mundial; o êxodo rural proporcionado, principalmente, pelo crescimento da indústria; a organização de sindicatos dos trabalhadores; a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que proporcionou o fortalecimento do Estados Unidos, o enfraquecimento das potências europeias e a independência de muitos países; o início da União Soviética; o surgimento de estados totalitários, como o fascismo italiano (1922) implantado por Mussolini, o nazismo alemão (1933) de Hitler e a ditadura espanhola (1936) comandada pelo “Generalíssimo” Francisco Franco; a forte migração de povos europeus para países da América, especialmente para os Estados Unidos; o crescimento da influência da música norte-americana em países europeus; a crise mundial provocada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque (1929); a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que foi a mais destrutiva de toda história humana; a Guerra Fria (1945-1991), envolvendo disputas entre países capitalistas e socialistas; com o fim da Guerra Fria, o surgimento de blocos econômicos na Europa, na América e na Ásia; e, perpassando todo século, a revolução tecnológica.

De fato, a tecnologia trouxe à música inúmeros benefícios. Com as primeiras gravações (datadas do final do século XIX) e o uso do rádio, a circulação da música enquanto performance (sonora e não em partitura) ampliou-se bruscamente, atingindo de maneira maciça grande parte da população, propiciando a valorização da música popular e dando início ao mercado da música de massa. Todavia, vale ressaltar que, no início do século XX, as gravações ainda deixavam muito a desejar quanto à qualidade sonora e, assim sendo, a maioria das músicas tocadas no rádio eram executadas ao vivo.

A fita cassete, inventada na década de 1930, possibilitou que qualquer pessoa realizasse gravações, ampliando ainda mais a produção e a circulação sonora. Dessa forma, o rádio e as gravações fizeram do século XX um cenário de grande comunicação musical, de modo que cada lugar do mundo passou a ter acesso à música produzida em todo planeta, fenômeno este que se ampliou ainda mais no decorrer do século com a TV, o computador e a internet.

Quanto às composições musicais, o principal movimento que marcou o início do século XX foi o Modernismo, que buscava trazer inovações sem deixar a tradição de lado. A priori, tal definição assemelha-se ao Romantismo, contudo, existem diferenças um tanto quanto contrastantes. No Modernismo, os artistas não tinham intenção alguma de agradar ao público, pregavam a “arte pela arte”. Inclusive, a aceitação rápida pelo público era mal vista entre os compositores, pois indiciava que a obra não tinha inovação o suficiente para causar estranheza, ou seja, para ser vista como um fenômeno.

O nacionalismo presente no Modernismo também apresentou diferenças quanto ao nacionalismo romântico, pois não buscava simplesmente incluir elementos culturais nas composições e sim utilizá-los como inspiração para novas criações. Mesmo o resgate que se fazia à tradição era neste sentido de reinterpretação.

Outro ponto a ser elencado é o esgotamento da música tonal. Muito já se havia criado sobre a harmonia tonal e os compositores se viram obrigados a atingirem uma próxima etapa. Foi então que surgiram os compositores pós-tonais e atonais, caracterizados por comporem músicas que não possuem relação direta com uma tonalidade ou mesmo que não apresentam relação alguma, respectivamente.

A sobrevivência dos compositores deste período ocorria, de maneira geral, pelos cachês que recebiam em apresentações, pelas encomendas de composições, pelas instituições às quais lecionavam, pelos direitos autorais e pelo trabalho realizado ao Estado, uma vez que, mais do nunca, a música estava fortemente vinculada à política, sendo uma importante ferramenta de unificação e homogeneização, ou, é claro, de crítica.

Dentre os compositores modernistas dessa primeira metade do século XX, destacaram-se os franceses Claude Debussy (1862-1918) e Maurice Ravel (1875-1937), o espanhol Manuel de Falla (1876-1946), o inglês Ralph Vaughan Williams (1859-1924), o tcheco Leos Janáček (1854-1928), o finlandês Jean Sibelius (1865-1957), os russos Sergei Rachmaninov (1873-1943) e Alexander Scriabin (1872-1915) e os austríacos Arnold Schoenberg (1874-1951), Alban Berg (1885-1935) e Anton Webern (1883-1945).

Em paralelo com o modernismo, o movimento *avant-garde* (nome de origem francesa cuja tradução é “linha de frente”), buscou romper os elos musicais com o passado, propondo inovações singulares e desprendidas da tradição. Hanning (2010, p.556) descreve a *avant-garde* como

a arte que busca derrubar as estéticas já aceitas para começar outra vez. Mais que uma tentativa de escrever música adaptada ao repertório clássico, os

compositores *avant-garde* desafiaram o próprio conceito dos clássicos imortais, convidando seus ouvintes a focar no que estava acontecendo no presente. Seu movimento é marcado não por elementos de estilo semelhantes, mas por atitudes semelhantes, particularmente uma oposição implacável ao *status quo*.

Esta postura frente a criação musical proporcionou o surgimento de grupos singulares e inovadores. O Futurismo, por exemplo, é o resultado da proposta de um grupo de italianos que romperam não somente com a tradição musical, mas também com a própria sonoridade conhecida, criando novos instrumentos e realizando, em algumas vezes, uma combinação com os instrumentos já existentes. Todavia, na Segunda Guerra Mundial estes instrumentos foram destruídos e pouquíssimos registros permaneceram.

O russo Igor Stravinsky (1882-1971) foi um dos compositores mais aclamados do século XX e o iniciador do neoclassicismo musical, onde os compositores buscavam criar releituras das obras do passado de maneiras a transformá-las acrescentando características próprias. Viveu em diferentes países e sua obra pode ser dividida em três períodos. O primeiro, chamado de russo, faz referência à época em que morou em sua terra natal e utilizou-se de elementos musicais oriundos de sua cultura. O segundo, neoclássico, caracteriza-se pelo “uso de gêneros, formas, centros tonais e harmonias regulares ou neotonais do classicismo, aliado à contenção emocional e à rejeição dos excessos românticos” (HANNING, 2010, p.558) e ocorreu na época em que morava na França. Por fim, o terceiro, chamado de serial, se deu início quando passou a compor músicas serialistas, que é um estilo derivado do dodecafonismo³.

Béla Bartók (1881-1945), nascido na Hungria, também contribuiu com a evolução musical ao ser um dos primeiros etnomusicólogos, tendo como área de pesquisa a música camponesa de seus país que, na época, abrangia muito mais territórios do que atualmente.

Outro movimento deste século que merece destaque é o Novo Realismo, que buscou a criação musical pautada em elementos mais simples que seus contemporâneos, unindo características da música popular (representada pelo jazz) com estruturas advindas do Clássico e do Barroco. O resultado esperado foi o de proporcionar maior acessibilidade à população, ocasionando, conseqüentemente, grande propagação em eventos sociais. Dentre os compositores que representam este movimento estão o austríaco Ernst Krenek (1900-1991) e o alemão Kurt Weill (1900-1950).

³ O dodecafonismo, criado pelo alemão Arnold Schoenberg, é um sistema de organização de alturas musicais, em que as 12 notas da escala cromática são tratadas como equivalentes e organizadas em séries que devem nortear toda a composição, tanto no sentido melódico (horizontal) quanto harmônico (vertical) (HANNING, 2010).

Quanto à realidade brasileira do século XX, o nacionalismo iniciado por Nepomuceno e Lévy ganhou força na década de 1920 com nomes como Mário de Andrade (1893-1945), Francisco Mignone (1897-1986), Luciano Gallet (1893-1931), Oscar Lorenzo Fernandez (1897-1948), Mozart Camargo Guarnieri (1907-1993), Radamés Gnattali (1906-1988) e Villa-Lobos (1887-1959), dos quais aqui se fará destaque ao último citado, cuja importância se dá também na área da educação musical do país.

Além do nacionalismo, a música brasileira teve contato com outros movimentos, como o Música Viva, liderado pelo alemão Hans-Joachim Koellreuter (1915-2005), que chegou ao Brasil em 1937 e trouxe consigo a dodecafonía, que até então era desconhecida no país. Além do caráter da dodecafonía, o Música Viva buscava uma musicalidade universal, de maneira a colocarem-se contra o nacionalismo.

Há também de ser destacado o movimento Música Nova que, liderado pelos compositores Gilberto Mendes (1922-2016) e Willy Correa de Oliveira (1938), também se opôs ao nacionalismo e possui características de atonalismo e experimentalismo.

Tamãha diversidade musical abriu grande leque quanto às possibilidades de ensino da música, desde as metodologias utilizadas até as concepções musicais em si, passando inclusive pelo caráter formativo quanto à visão de mundo, como política, sociedade e valores em geral. Entretanto, por meio da influência de Villa-Lobos, a educação musical que se deu na escola comum e, portanto, atingiu maior parcela da população brasileira, foi pautada no canto orfeônico nacionalista, visando a formação de um povo unificado quanto à cultura e valores, aplicada na tentativa de proporcionar a homogeneização do alunado.

Dessa forma, este trabalho versará agora sobre a formação do professor de música brasileiro a partir da década de 1930, período este em que a música tornou-se componente curricular obrigatório do ensino básico primário, sendo difundida em todo território nacional, sob a liderança de Villa-Lobos.

1.2.2 A formação do professor de música brasileiro a partir de Villa-Lobos

Mesmo sem pertencer à elite de sua cidade, o carioca Heitor Villa-Lobos (1887-1959) teve os estudos bancados por apadrinhamento e sua obra possui tamanha relevância que sua data de nascimento é celebrada no Brasil como o Dia Nacional da Música Clássica. Em 1920, após ser equiparado pelo renomado pianista Arthur Rubinstein com os principais modernistas europeus, atingiu o auge de sua carreira e hoje é internacionalmente reconhecido como o maior compositor brasileiro, mesmo tendo convivido em uma realidade dúbia, com constantes críticas e elogios a respeito de seu trabalho.

O reconhecimento que obteve proporcionou a Villa-Lobos o convite para participar da Semana da Arte Moderna (1922) e também o financiamento (parte pelo governo e parte por outros artistas) para viver na França por cerca de dois anos, período de tempo que possibilitou o contato com renomados artistas europeus e também brasileiros que lá viviam, como Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade.

Em 1930, demonstrando apoio ao então presidente Getúlio Vargas e visando angariar fundos para retornar à Paris, Villa-Lobos iniciou um projeto de educação musical popular financiado pelo governo (por meio do interventor de São Paulo), justificando a necessidade de “levar música erudita a um povo que não tinha contato com concertos” (GUÉRIOS, 2009, p. 201-202). Acompanhado de outros músicos, Villa-Lobos viajou pelo Brasil promovendo palestras e apresentações musicais de obras suas e também de outros compositores.

Ao final deste projeto, “recorrendo a um discurso nacionalista de tom quase militar, absolutamente conforme à ideologia da Revolução” (_____, 2009, p.206), o músico conseguiu, também por meio do interventor de São Paulo, promover um concerto épico, assistido por um público estimado entre doze e quinze mil pessoas, com o repertório pautado em suas obras e também nas de Carlos Gomes.

Essa proximidade com o governo fez com que Villa-Lobos abandonasse a ideia do retorno a Paris, ainda mais depois que recebeu o convite do secretário da educação para implementar um projeto nacional de educação musical que contribuísse para com a unificação do povo em torno da cultura, valores e ideias comuns, pautado nos fundamentos do civismo, da disciplina e da arte. Este ideário foi ao encontro de um movimento educacional que emergiu na década de 1930, a Escola Nova, que defendia uma educação capaz de abranger as camadas mais carentes da sociedade, de maneira a proporcionar a cidadania e diminuir as desigualdades social e intelectual.

Dessa forma, “Villa-Lobos passou a se posicionar não só como educador, mas como um *agente civilizador* de um povo que ele via como atrasado artisticamente. Com o tempo, ele próprio foi equiparando seu projeto civilizador ao processo catequizador dos jesuítas” (_____, 2009, p.214). Tais fatos mostram que o início da educação musical do Brasil a nível nacional não teve como intuito primário o ensino da música e sim a disciplina. A música, portanto, foi utilizada como ferramenta de homogeneização, com a finalidade de formar o povo de acordo com o conceito que se tinha de civilidade.

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que tratou da organização do ensino secundário nacional, colocou a música como disciplina obrigatória das 1ª, 2ª e 3ª séries do curso fundamental, tendo esta o canto orfeônico como conteúdo basilar.

Entretanto, conforme apontam Oliveira, Faria e Gomes (2013, p.742), “faltavam profissionais habilitados na área para atender a demanda das escolas brasileiras”, fato este que veio a dificultar a presença da disciplina de música na instituição escolar e levou Villa-Lobos a pensar meios para suprir tamanha carência.

Como primeiro passo, em 1932, criou o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, voltado aos professores primários da escola comum. Os alunos deste curso formaram o coral Orfeão de Professores, que realizava apresentações educativas e oficiais. Posteriormente, foram criados mais cursos de especialização, onde a presença de professores primários tornou-se obrigatória. A princípio, tais cursos eram ofertados somente no estado do Rio de Janeiro, depois espalhou-se por outros estados, sendo ministrados por professores já formados pelo programa. Mesmo onde não era possível a realização do curso, Villa-Lobos procurava realizar apresentações, tornando-se assim o “músico oficial do regime” (_____, 2009, p.217). Em 1937, seu projeto de educação musical já estava totalmente implementado e o canto orfeônico já se fazia obrigatório e real em todas as escolas.

Villa-Lobos elaborou um Guia Prático, que de acordo com Guérios (2009, p.219), o objetivo básico

seria a publicação de um repertório mínimo de canções que pudessem ser utilizadas pelos professores de canto orfeônico, mas uma análise dessa publicação mostra que seu objetivo era muito mais ambicioso. Villa-Lobos desejava não só fazer um compêndio total da música brasileira ao longo de sua história, mas também aplicar todos os seus conhecimentos de música de modo a formar um sistema de estudos estruturado que fizesse de todo brasileiro um artista ou pelo menos um ouvinte em potencial para os artistas. Descrever e educar uma nação para a música, esse era o projeto do Guia Prático.

Em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que foi dirigido por Villa-Lobos até o fim de sua vida. De acordo com Mariz (2009), ele foi em 1944 para os Estados Unidos apresentar e reger algumas de suas obras; em 1948 compôs Magdalena, para a Broadway; em 1945 tirou uma licença de seis meses para se dedicar à carreira pessoal; em 1946 realizou concertos no Teatro Municipal do Rio de Janeiro e recebeu o prêmio anual de música do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, vinculado à UNESCO; em 1956 conheceu tom Jobim; e faleceu em 1959, vítima de um câncer que o acompanhou por 11 anos.

Compôs durante toda sua vida e para os mais variados instrumentos e formações. Suas primeiras obras possuem influência do impressionismo francês, que na época ganhava força em meio às tradições italianas e germânicas. Posteriormente, suas composições adquiriram caráter

nacionalista, sendo a primeira a “Danças características africanas”, com elementos afro-descendentes, e, posteriormente, dentre outras, “A lenda do caboclo”, “Quarteto simbólico”, “Trio para oboé, clarinete e fagote”, “Noneto”, “Uirapuru”, “ Amazonas”, “Cirandas”, “Alma brasileira”, a série “Bachianas brasileiras”, “Erosão”, “Mandu-Caçará”, “Descobrimento do Brasil”, “Rudepoema” e uma série de 15 composições (chamada “Choros”) criadas ao longo de toda sua vida, direcionadas a diferentes instrumentos e formações musicais.

Posteriormente, “por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), o Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico (por meio do Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62)” (AMATO, 2006, p.152). Todavia, embora substituído, na prática, o canto orfeônico continuou sendo a principal metodologia de ensino musical.

Em 1964, por conta do golpe militar, atribuiu-se à educação musical escolar traços ainda mais fortes de patriotismo e civismo, fatores estes permeados em todos os aspectos do trato para com a população da época. A arte, de maneira geral, foi fortemente reprimida, sendo utilizada basicamente como ferramenta propagadora dos ideais do governo. A este respeito, Meira (2010, p.3) afirma que

a música nas escolas viveu outro período mais difícil, com o golpe de Estado de 1964, assim como também com a repressão dos anos 70, quando conseqüentemente aconteceu o exílio de artistas e intelectuais, o que criou um clima muito desfavorável para o fazer artístico geral.

Tamanha era a preocupação do governo com a formação do cidadão brasileiro no que diz respeito à valorização de sua pátria que o Decreto-Lei nº 869/69 incluiu a “ Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País” (BRASIL, 1969).

Fazendo aqui breves parênteses em referência à inclusão, vale lembrar que neste período tal fenômeno era inexistente, uma vez que alunos com deficiência não tinham acesso à escola comum. Todavia, mesmo fora da escola, a música se fazia presente na vida de muitos deles, principalmente em caráter terapêutico. Dessa forma, o crescente ensino da música em escolas comuns não atingiu as crianças com deficiência, mas outras abordagens musicais permitiram que este contato existisse.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 – LDB 5692/71, a Educação Musical foi banida dos currículos escolares e substituída pela Educação Artística, apostando na polivalência do professor que, mesmo sem preparação, deveria ter o domínio de todas as

linguagens artísticas (artes cênicas, artes plásticas, música e desenho). Dessa forma, esperava-se que o professor contemplasse muito mais os processos existentes nas diferentes áreas artísticas do que a capacitação produtiva em si. De acordo com Beyer (1993, apud MATEIRO, 2000, p. 2):

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira.

Para sanar a necessidade desse novo profissional, em 1974 surgiram os cursos de Educação Artística, oferecendo uma formação polivalente na área artística, de modo a abranger artes plásticas, música, teatro e desenho (posteriormente substituído pela dança). Tal formação, embora abrangente, ocorria em curto espaço de tempo e com pouca profundidade.

Penna (2002) discorre sobre o impacto que a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 proporcionou sobre o ensino de música na escola comum. Segundo ela, grande parte dos professores de música migraram gradativamente para escolas especializadas, de modo que a disciplina de Artes (assim chamada na época da realização da pesquisa) do ensino comum foi assistida, em sua maioria, por profissionais formados em cursos de Licenciatura em Educação Artística, formação esta que habilita para a prática docente e proporciona relativa experiência com a área musical, mas não o suficiente para propiciar o ensino da música de maneira satisfatória. Como consequência, a autora coloca ainda que as artes plásticas e o desenho prevaleceram e o ensino de música foi, pouco a pouco, sendo esquecido em meio às atividades escolares.

Fernandes (2003, p.76) vai ao encontro da pesquisa de Penna ao afirmar que, no contexto pós LDB 5692/71, “o que se encontra, na realidade, é, muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas como a música, a dança e o teatro”. Fonterrada (2005, p. 2018) também compartilha dessa visão ao dizer que “ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música”.

Frente aos fatos, a realidade da Educação Musical no Brasil passou a ser vivenciada de maneira significativa em contextos alheios ao do ensino comum, como conservatórios, universidades, escolas especializadas, igrejas e aulas particulares.

Este cenário perdurou por quase 40 anos. Todavia, mesmo fora do ambiente escolar, é importante que se reconheça avanços expressivos na Educação Musical. Muitos educadores da área continuaram a estudar, experimentar e compartilhar metodologias, materiais de ensino e também as experiências que vivenciaram em sua prática profissional, contribuindo assim para o fortalecimento do ensino musical.

Em 1991 foi fundada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), “com o intuito de congrega profissionais de ensino de música, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação educativa na área de música no Brasil”, dedicando-se também à “produção e publicações que instrumentalizem ou que sejam resultantes da prática pedagógico-musical” (ABEM, 2005, p.9). A revista da ABEM é ainda hoje um dos principais periódicos (senão o principal) no assunto da Educação Musical, de modo que muitos artigos nela publicados foram utilizados no decorrer desta pesquisa.

Outro passo que ampliou a possibilidade de retorno da Educação Musical à grade curricular das escolas comuns foi a LDB 9394/96, que substituiu a Educação Artística pela Arte e colocou, no segundo parágrafo do Art. 26, que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Além disso, afirmou que um dos objetivos da escola básica é propiciar que seus alunos tenham compreensão “das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (_____, 1996), dando margem à compreensão de que o aprendizado musical está incluído nessa meta.

Ainda no fim da década de 1990, os PCN ofereceram mais informações sobre o que era esperado que o professor de Arte trabalhasse em cada linguagem artística, abrangendo o teatro, a música, as artes plásticas e a dança. Tais informações foram dadas de maneira superficial, sem direcionar os conteúdos às suas respectivas séries ou etapas de ensino, contudo, a presença de conteúdos musicais pode ser vista como algo positivo em meio à ausência que se tinha até então.

Embora tivessem sinalizado algum avanço a respeito do ensino da música e da presença de seu respectivo professor na escola comum, nem a LDB 9394/96 e nem os PCN garantiram a volta da música à grade curricular. Este fato só se deu no ano de 2008, com a Lei nº 11.769, ao afirmar que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008).

Dessa forma, cerca de quarenta anos depois, o ensino de música esteve de volta à escola comum e deparou-se com uma realidade escolar que, segundo Carícol (2012), “desacostumou-se” a ter aula de música. Reforçando tal ideia, Lemos Júnior (2012, p.79), já

quatro anos após este marco, afirmou que as instituições de ensino básico “ainda não estão preparadas integralmente para a aplicação de tal legislação, impedidas pela carência de materiais, espaços adequados para a prática musical e, principalmente, de professores qualificados para atuar com música na educação básica”. Em outras palavras, a escola comum ficou tanto tempo sem Educação Musical que perdeu a intimidade que tinha com esta área do conhecimento, abandonando gradativamente toda a estrutura que possuía para que o professor de música realizasse seu trabalho com maior eficácia. Além disso, o professor de música, por sua vez, também demonstrou dificuldades em exercer o cargo, ao passo que a prática docente encontrada na década de 1970 não poderia servir como modelo para a atuação em meio à educação do século XXI, ocasionando assim a necessidade de um novo profissional, um professor de música que viesse ao encontro das necessidades da escola atual, permeada de novos contextos e paradigmas.

Neste sentido, Viana (2013, p.3501) coloca que a volta do ensino de música “traz à tona diversas questões, entre elas a formação do educador musical, que deve ser adaptada às mudanças e realidade deste novo século, e ao papel da educação musical na sociedade atual”.

Visando esta adaptação apontada por Viana, já podem ser observadas algumas mudanças em relação à formação do professor de música do século XXI, como o aumento de cursos de Licenciatura em Educação Musical e também de pesquisas que trazem como lócus a prática docente em escola comum.

O curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical oferecido pela UFSCar, por exemplo, apresenta em sua grade curricular 13 disciplinas obrigatórias que apresentam conteúdos direcionados à escola comum, sendo estas “Educação Musical: prática e ensino I, II, III IV e V”, “Tópicos em educação, cultura e sociedade I, II, III e IV”, “Metodologia e prática do ensino em educação musical”, “Didática geral”, “Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical I”, “Estrutura e funcionamento da educação básica”. Além disso, o estágio obrigatório exige que ao menos parte da carga horária seja realizada em salas comuns.

Por fim, quanto à produção a nível de pós-graduação, pesquisas como a de SANTOS (2015) revelam que a Educação Musical tem sido uma temática crescente, mostrando assim que o ensino de música, principalmente por sua volta ao ensino comum, é um assunto atual e em ascensão.

1.3 Educação Musical em sala comum para alunos PAEE

Dentre as mudanças que podem ser vistas na educação musical deste novo século, uma das mais significativas é a inclusão que, reafirmando o direito de todas as crianças e jovens em

idade escolar de frequentarem a escola comum, inseriu um número considerável de alunos PAEE nas salas comuns e que, segundo Mittler (2003, p.184), “é importante que (...) não seja vista apenas como uma outra inovação”. Dessa forma, o professor de música que passou a atuar neste contexto encontrou um novo desafio, que é a realização de suas aulas de maneira a contemplar todos os seus educandos, inclusive alguns PAEE, de maneira a dar condições para que todos participem e aprendam o conteúdo trabalhado.

Conforme mencionado, uma vez que a realidade atual em uma sala de aula comum é diferente daquela encontrada antes de 1971, mostra-se evidente que a formação atual do professor de música também precisa ser diferenciada, de modo a capacitá-lo para lidar com os contextos da atualidade, como, por exemplo, a inclusão escolar. Louro, Alonso e Andrade (2006, p. 27) vão ao encontro dessa ideia quando afirmam que “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social”. Todavia, Paulon, Freitas e Pinho (2005, p.28), colocam que “os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimento acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos”. Como consequência, Soares (2006) aponta uma falha na estruturação do sistema educacional, em que a inclusão escolar é exigida sem o fornecimento da formação necessária para realizá-la.

Essa recente volta do ensino de Música nas escolas comuns ocasionou o reinício da elaboração de materiais didáticos para esse fim. Contudo, esses materiais ainda são escassos e pouco contemplam a presença de alunos PAEE, cabendo ao professor adaptar ou mesmo criar atividades que vão ao encontro de tal realidade. Soares (2006) expõe que os professores de música entrevistados em sua dissertação apontaram, quase que em sua totalidade, o despreparo, a escassez de material didático e as dificuldades metodológicas como os principais obstáculos por eles enfrentados na prática docente com alunos com deficiências matriculados em salas comuns. Tal veracidade coloca em xeque a existência de condições reais de aprendizagem, ao passo que, como afirma Soares (2006, p.11), “sem propostas diferenciadas para as pessoas com deficiência, que respeitem suas potencialidades e capacidades, não há a igualdade, o acesso e nem o respeito ao direito à educação”.

Em cada sala de aula as necessidades encontradas são diferentes. Existem diversos tipos e níveis de deficiência, além de que cada aluno, seja ele com deficiência ou não, é único - “todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for” (IMBERMÓN 2000, p.82). Toda essa diversidade acaba por dificultar a existência de um material didático de ensino musical que contemple cada tipo de deficiência e em cada nível, e mesmo que existisse,

não seria o bastante a ponto de atender às especificidades de cada aluno. Dessa forma, o professor necessita perceber “a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (MORAES 2003), o que leva, portanto, ao reconhecimento de que, perante essa individualidade do aluno que necessita ser atendida, inúmeras são as alternativas necessárias para o êxito na aprendizagem musical de toda classe.

Portanto, com ou sem preparo para ministrar aulas de música em meio à inclusão escolar, o fato é que o professor necessita ser capaz de identificar em cada aluno quais os caminhos necessários para que os objetivos pretendidos em cada aula sejam atingidos da melhor maneira possível, para assim estabelecer estratégias visando esse fim, sejam elas a busca por materiais alternativos, a adaptação de atividades ou mesmo a criação de uma maneira diferente de ensinar. De acordo com Joly (1994, p.179),

um professor de Música que tenha em sua formação elementos de pedagogia, psicologia e uma sólida preparação musical é capaz de analisar as capacidades de seus alunos e planejar atividades musicais que possam contribuir para o desenvolvimento geral da criança, seja ela especial ou não.

Entretanto, a criação ou adaptação de uma atividade musical requer do professor um amplo estudo a respeito dos alunos aos quais a atividade preparada será direcionada. É preciso que o professor tenha conhecimento do histórico desses alunos e também a respeito das deficiências que apresentam (quando existirem), de forma a saber: as limitações e capacidades que cada um possui. Dessa maneira, a realização de uma aula que proporcione um aprendizado musical a todos os alunos envolvidos exige, por parte do professor, preparo, competência e também dedicação, tomando-lhe um tempo que, na maioria das vezes, extrapola aquele pré-programado de julgo necessário para uma sala comum.

A respeito do aprendizado musical em si, é comum encontrar a ideia de que, assim como qualquer aprendizado relacionado às artes, é restrito a pessoas que possuem “dom” e “talento” para tal, restringindo, portanto, a capacidade de ser músico a uma parcela ínfima da população. Existe ainda outra visão de que a música enquanto disciplina escolar possui menos valor que as demais, sendo inclusive taxada como um momento de descontração e brincadeiras, que em nada contribui para o aprendizado ou desenvolvimento dos alunos.

Tais concepções são permeadas de equívocos e pensamentos errôneos, afinal existem vários estudos que comprovam a capacidade (e o direito) que todo ser humano tem em aprender música, além do que também já foi provado que o aprendizado musical proporciona ao indivíduo uma série de desenvolvimentos e capacidades. Segundo Ferreira (2012, p. 34), a

música “não é destinada apenas a uma determinada categoria de pessoas particularmente dotadas, mas é benéfica, é necessária e é acessível a toda a gente”.

É claro que a educação musical realizada nas escolas comuns tem como objetivo principal o ensino de música a seus alunos, mas não possui caráter profissionalizante. O aprendizado musical escolar ultrapassa o ensino da música em si e proporciona ao aluno um desenvolvimento que o capacita em diversas outras áreas do conhecimento. Dentre os diversos tipos de desenvolvimento que a educação musical pode proporcionar, Hentschke (1995) destaca a sensibilidade estética e artística, a imaginação e o potencial criativo. Já Wills e Peter (2000) defendem que a educação musical favorece a atenção, a percepção de detalhes e a memorização, ressaltando que a música pode romper barreiras e favorecer a descoberta de potencialidades até então desconhecidas. Nos PCN é ainda destacado que o aprendizado musical proporciona ao aluno a oportunidade de fazer e apreciar a música da sua realidade e de outros contextos, “ampliando seu repertório expressivo e sua capacidade de compreensão do mundo” (BRASIL, 1997, p.137), além do que amplia “suas possibilidades de participação social e cultural de forma crítica, criadora e autônoma” (_____, 1997, p.135). Joly (1994) complementa ainda que, no caso de alunos PAEE, a música também pode favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesmo, o despertar de emoções e da espontaneidade, favorecendo também a integração social e emocional, dentre outras coisas. Perante a essas afirmações, que são só algumas, dentre muitas, é inegável que “todos são capazes de aprender a se expressar musicalmente, não havendo razões para a exclusão” (SOARES, 2006, p.12).

Além disso, se pode afirmar que o ensino de música favorece significativamente o processo de inclusão escolar como um todo. O caráter lúdico e prazeroso da música, pouco encontrado em outras disciplinas, facilita o aprendizado e permite o desenvolvimento de diversas habilidades do aluno, tanto motoras quanto cognitivas, proporcionando assim que tal desenvolvimento reflita em outras áreas do conhecimento e também em sua vida social. Ferreira (2012, p.36) discorre sobre o papel da música no ensino de outras disciplinas escolares, defendendo a ideia de que “por ser agradável, (a música) facilita a aprendizagem. Dessa forma, tem um papel ativo e extremamente importante como transmissora de conhecimentos, podendo ser usada como auxiliar das áreas do currículo”.

Em sua dissertação, a autora afirma que a música contribui para o processo de inclusão escolar porque facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, desenvolve a socialização e a coordenação motora, contribui para o equilíbrio emocional, é incentivadora do civismo, proporciona a experimentação e a criação, permite diferentes formas de participação,

promove a identidade cultural e possui caráter terapêutico, proporcionando segurança, independência e organização temporal.

Por fim, diz ainda que a música abrange quatro grandes aspectos presentes na vida do ser humano, sendo eles: biológico (saúde), psicológico, sociológico e filosófico. Dessa maneira, a música “colabora de maneira muito especial no desenvolvimento de todas as faculdades da criança, harmonizando-as entre si e favorecendo a personalidade do ser em formação” (FERREIRA, 2012, p. 34).

A partir de tudo o que foi colocado, é possível averiguar que a Educação Musical voltada a alunos PAEE é um campo de estudo de grande relevância para o cenário atual da escola comum ao passo que, dentre outras coisas, possui elementos que propiciam a eficácia da Inclusão e, além disso, para o professor de música, é uma área duplamente nova, tanto pela recente volta da música à grade curricular da educação básica quanto pela presença de alunos PAEE.

1.3.1 Produções sobre Educação Musical em sala comum para alunos PAEE

Os dados obtidos até o momento mostram que a Inclusão Escolar, a Educação Especial e o ensino de música são fatores (dentre outros) que devem fundamentar a prática professor de música em salas comuns de ensino e, portanto, também apontam para a necessidade de pesquisa e produção sobre o assunto. Trabalhos como o de Mantoan (2003), Soares (2006), Louro, Alonso e Andrade (2006), Kebah e Duarte (2008), Souza (2010) e Viana (2013) são evidências de que tais temas estão em uma crescente expansão no interior das pesquisas e produções acadêmicas, contudo, é importante ressaltar a relevância de estarem unidos, de maneira a propiciar pesquisas e produções acadêmicas que tenham a Educação Especial, o ensino de música e a Inclusão Escolar de maneira entrelaçada, agindo em conjunto, em um mesmo contexto.

De maneira individual, os três temas já mencionados também são relevantes e pertencentes à realidade do professor de música. No entanto, de maneira isolada, tornam-se incompletos e insuficientes. A Educação Especial versa sobre alunos PAEE, mas não necessariamente no contexto de inclusão escolar ou da educação musical. Ela pode se referir a estudos de caso em que o aluno não está em sala comum ou mesmo a contextos escolares não relacionados ao ensino de música. A publicações sobre Inclusão Escolar não trazem necessariamente o ensino de música. A Educação Musical, por sua vez, também possui vários campos de atuação, de modo que sozinha pode não contemplar o contexto inclusivo.

Conforme escreve Souza (2010), a inclusão escolar é uma realidade inevitavelmente vivida pelo professor de música que atua em salas comuns de ensino, entretanto, muitas vezes é trabalhada na formação desse professor sem relação com o ensino de música. Se essa relação ocorresse, haveria maior possibilidade de tanto a inclusão quanto o ensino de música acontecerem de maneira mais eficaz.

Visando contemplar a realidade descrita, foi realizado um levantamento sobre o que foi produzido em periódicos, teses e dissertações a respeito do contexto mencionado, desde 2008 (ano em que a Lei 11.769 foi sancionada) até o agosto de 2015.

Dessa forma, este levantamento pautou-se na busca de artigos, teses, dissertações, trabalhos e pôsteres que tivessem como foco Educação Especial, Inclusão Escolar em salas comuns e Educação Musical de maneira conjunta, ou seja, a presença dessas três temáticas em uma mesma publicação. O termo Inclusão Escolar em salas comuns foi assim escrito não por aparente redundância, mas para explicitar que o foco e o referencial teórico desta pesquisa estão pautados na perspectiva da inclusão e da educação inclusiva, a destacar o interesse pelas salas comuns de escolas de ensino básico, de forma que escolas específicas de música ou cursos técnicos, por exemplo, não se enquadraram no critério de seleção aqui utilizado.

Os termos escolhidos para a realização das pesquisas nesses bancos foram “música”, “inclusão” e “educação especial”, de maneira a serem utilizados de maneira separada e também combinada, podendo estes estarem presentes no título, no resumo, nas palavras-chave ou no texto em si. Cada termo utilizado proporciona a busca pelas derivações nas quais está inserido; dessa forma, “música” está em “**musicalização**”, “**musical**”, “**musicalidade**”, etc. não havendo, portanto, a necessidade da utilização de tais variações.

Foram escolhidos dois periódicos para consulta, sendo eles a Revista de Educação Especial da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), referência na área da Educação Especial, e a Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), referência na área da Educação Musical. As universidades que tiveram seus bancos de teses e dissertações pesquisados foram a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Também foram analisados todos os trabalhos e pôsteres das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que ocorreram desde 2008. Além destas, serviu como fonte de pesquisa o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nessa ideia de frisar a produção a respeito da realidade do professor de música que leciona em salas comuns da educação básica nas quais estão matriculados alunos PAEE, a busca

foi realizada com base nos resumos das produções que apresentaram de maneira conjunta as temáticas aqui elencadas, de modo a fornecerem maiores dados e ferramentas para a análise sobre a quantidade de publicações encontrada e as maneiras como esta relação temática foi trabalhada.

Tratou-se de uma pesquisa exploratória, na medida em que “objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”, visando “levantar um novo problema que será esclarecido através de uma pesquisa mais consistente” (OLIVEIRA, 2012, p.65), ou mesmo “proporcionar uma maior familiaridade com o problema, no sentido de torná-lo explícito ou de facilitar a formulação de hipóteses” (VILELAS, 2009, p. 119). Embora existam ainda muitas outras fontes a serem pesquisadas, as que aqui foram escolhidas e analisadas já fornecem indicativos a respeito da produção sobre o assunto, devido à diversidade de fontes e de tipos de produções, além da relevância que possuem no cenário nacional e internacional a respeito dos temas trabalhados.

Na Revista da ABEM, que é um dos mais relevantes periódicos sobre Educação Musical, desde 2008, até a publicação nº 34, que corresponde ao primeiro semestre de 2015, foram realizadas 16 edições, que reuniram 178 publicações de artigos, documentos e debates, nas quais em nenhuma delas foi encontrado o foco sobre Educação Especial, Inclusão Escolar em salas comuns e Educação Musical de maneira simultânea.

A Revista de Educação Especial, editada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), teve 22 edições publicadas desde o início de 2008 até agosto de 2015, totalizando 270 artigos e resenhas, onde também em nenhum deles esteve presente a correlação temática que aqui se busca.

No banco de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde existe o curso de Licenciatura em Música e as linhas de pesquisa em Educação e Educação Especial, foram encontrados 68 registros referentes à busca pela palavra música e seus derivados, dos quais somente um corresponde ao contexto que aqui se busca. Contudo, seu ano de publicação é 2006, anterior ao ano estabelecido como critério (2008). Mais termos de busca foram utilizados, entretanto não houve algum resultado que já não aparecera anteriormente.

No banco de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 19 registros apareceram em resposta aos termos “Música e Inclusão” e “Música e Educação Especial” (soma dos resultados de maneira a não considerar duas vezes os resultados repetidos). Todavia, nenhum deles se encaixou nos critérios estabelecidos. Outros termos foram empregados sem relevantes diferenças nos resultados.

A mesma pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foram encontrados 69 registros referentes à palavra música, dentre os quais dois se enquadraram nos critérios estabelecidos.

O primeiro, escrito por Souza (2010), é uma dissertação que objetivou analisar a situação da educação musical em face à legislação nacional em relação à inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, de maneira a situar o professor de música no contexto mencionado, averiguando suas dificuldades e o modo com qual ele se encontra em sua prática docente, tanto em escolas comuns quanto especializadas. Por fim, a autora realiza um relato de sua experiência no ensino de música para alunos cegos em uma instituição especializada, visando fornecer ao leitor as estratégias de ensino e a maneira com a qual concebeu sua prática docente.

O segundo trabalho é uma tese escrita por Melo (2014), em que a meta foi analisar o processo de ensino da música para alunos com deficiência visual, no intuito de entender como a educação musical está sendo ensinada às pessoas com deficiência visual e identificar procedimentos de acessibilidade que poderão contribuir para a prática da educação musical para esse alunado. As conclusões apresentadas são de que a educação inclusiva não tem encontrado um espaço amplo nas práticas escolares e o número de escolas comuns preparadas para a realização de uma inclusão verdadeira dos educandos deficientes visuais na aula de música é muito restrito.

As publicações das reuniões da ANPEd são divididas em 23 grupos de trabalhos com temáticas diferentes, dentre as quais estão “Educação Especial” e “Educação e Arte”. Desde 2008 até a agosto de 2015 houve seis reuniões (2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013), que reuniram um total de 2565 publicações, sendo elas 2116 trabalhos e 449 pôsteres. No intuito de averiguar a presença da contextualização temática dessa pesquisa em todos os grupos de trabalhos, todas as publicações foram analisadas e nenhuma se enquadrou nos critérios estabelecidos.

Por fim, foi também analisado o banco de teses da CAPES. Houve 60 registros em referência ao termo “música”, dos quais somente 1 teve alguma relação com Educação Especial, mas não houve a correlação do ensino de música com a inclusão em salas comuns.

Conforme apresentado, somente duas publicações reuniram em um mesmo contexto a Educação Musical, a Educação Especial e a Inclusão em salas comuns, ambas da Universidade Federal da Bahia e com enfoque em aluno com deficiência visual.

Pesquisas como a de Kebah e Duarte (2008) e Lemos Júnior (2012) colocam em pauta a dificuldade que os professores de música que lecionam em salas comuns onde estão

matriculados PAEE possuem na busca pela efetiva inclusão escolar. A dissertação de Soares (2006, p. 106) afirma que a escassa formação que os professores de música têm sobre inclusão não permite sequer que consigam entender o seu verdadeiro significado. Dentre outros fatores, agrava-se a situação em decorrência do pequeno número de trabalhos de pesquisa e as decorrentes publicações que contemplem essa realidade, na qual a Educação Especial, Educação Musical e Inclusão Escolar em salas comuns coexistam e, portanto, precisam ser analisadas de maneira conjunta.

Dessa forma, os resultados obtidos deste levantamento proporcionaram evidências que vão ao encontro desse ideário ao passo que encontrou, perante variados bancos de dados, pouquíssimas publicações que trouxessem como temática principal a coexistência da Educação Musical, da Inclusão Escolar e da Educação Especial, temas estes que são fundamentais na formação do educador musical ao passo que são encontrados de maneira conjunta em sua prática como professor de música em salas comuns onde alunos PAEE são matriculados.

Mostra-se necessário, portanto, um trabalho de formação de professores de música que objetive não somente estudar a realidade encontrada no dia a dia em salas comuns em que estejam matriculados alunos PAEE, mas também apresentar propostas práticas e fundamentadas de atividades e estratégias que visem a superação das dificuldades encontradas, pautadas na visão da construção social da deficiência, uma concepção que reconhece a importância do auxílio da medicina sobre a questão biológica da deficiência, mas que vê na sociedade o relevante papel quanto à concepção, aceitação, integração e inclusão desse determinado público, de modo a enxergar, portanto, o meio como um agente basilar na concepção e transformação de tal realidade, entendendo o homem como um ser “naturalmente cultural e culturalmente biológico” (OMOTE 2006, p. 253).

Portanto, mediante a formulação da seguinte questão de pesquisa, “quais as características da percepção sobre o fazer de professores de música atuantes em salas comuns nas quais estão matriculados alunos PAEE no contexto das políticas de inclusão escolar?”, a investigação foi conduzida com base na estrutura apresentada na sequência.

SEÇÃO 2 MÉTODO

2.1 Caracterização do contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em um município de porte médio, localizado no interior do Estado de São Paulo, com área territorial total de 1.136,907 km² e, de acordo com o último senso realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012), população residente de 221.950 habitantes, sendo 108.914 homens e 113.036 mulheres, cuja densidade demográfica resulta em 195,15 hab/km². Em termos geográficos, o município localiza-se na região central do estado, a 234 km da capital, com altitudes médias, que variam entre 800 e 1.000 metros. A temperatura média anual é de 19,6 °C e a vegetação original é formada por cerrado, mata de araucária e mata atlântica (SOARES, SILVA e LIMA, 2003).

Ainda de acordo com o citado IBGE, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* da cidade, em 2013, foi de R\$ 37.652,04, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), datado de 2010, é de 0,805, estando, portanto na faixa correspondente ao nível “muito alto”⁴. Este valor coloca o município nas posições de 28º e 14º nos *rankings* nacional e estadual, respectivamente. Todavia, vale lembrar que tal índice é a média aritmética de três fatores: longevidade (IDH-L), renda (IDH-R) e educação (IDH-E), de modo que, em referência a este município, tais valores são 0,863, 0,788, e 0,766, respectivamente. Dessa forma, pode-se averiguar que, dentre estes três, somente a longevidade possui o índice acima de 0,800, ou seja, que de fato corresponde ao nível “muito alto”, de modo a ser este o indicativo responsável pela boa média em que resulta o IDH.

Na área da economia, o município destaca-se nos setores de comércio, agropecuária e indústria. É um importante centro industrial regional, abrigando não somente empresas de origem local, como também renomadas multinacionais. De acordo com Fernandes e Cortês (2000), a base industrial do município apresenta grande diversidade produtiva, com destaque para os setores de comunicação, metal-mecânico, vestuário, calçado e material elétrico.

Possui também ampla rede de comércio, constituída por dois *shoppings-centers* e mais 11 centros comerciais, atendendo diferentes cidades da região.

Além disso, o setor agropecuário possui destaque na produção de leite, cana, laranja, frango, carne bovina e milho.

⁴ O valor obtido pelo IDH é classificado de acordo com 5 faixas, sendo elas “muito baixo” (de 0,000 até 0,499), “baixo” (de 0,500 até 0,599), “médio” (de 0,600 até 0,699), “alto” (0,700 até 0,799) e “muito alto” (0,800 até 1,000).

O turismo é intimamente relacionado com a história do município e do país, pautado na visitação de fazendas cafeeiras e canavieiras, de museus e de prédios antigos. Também existem atrativos naturais como bosques, cachoeiras, pistas de saúde e um parque ecológico.

No que diz respeito à educação básica, de acordo com o IBGE (2012), o município contém escolas pertencentes às redes municipal, estadual, federal e particular. A Tabela 1 traz maiores detalhes a respeito:

Tabela 1: Escolas de educação básica no município em 2012

	Escolas Públicas Municipais	Escolas Públicas Estaduais	Escolas Públicas Federais	Escolas Particulares	TOTAL
Educação Infantil	29	1	1	33	64
Ensino Fundamental	8	32	0	27	67
Ensino Médio	0	20	0	17	37

Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354890&idtema=117&search=sao-paulo|sao-carlos|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>: Elaboração própria.

Nesta realidade de 2012, o número de alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio foi de 5.394, 27.652 e 9.430, respectivamente, totalizando 42.476 educandos, número este que corresponde a aproximadamente 19% da população.

Quanto ao ensino universitário, a cidade conta com duas universidades públicas (uma federal e outra estadual) e uma particular, além do que os moradores são beneficiados por diversas outras universidades localizadas nas cidades vizinhas. Essas universidades instaladas no município oferecem diversos cursos de licenciatura e de bacharelado, atendendo significativamente a demanda de profissionais de toda região. Também estabelecem parcerias com empresas, escolas e centros de pesquisa, proporcionando o desenvolvimento científico e tecnológico.

Sendo que esta pesquisa está relacionada ao ensino de Música e à Educação Especial, mostra-se importante contextualizar o município também a este respeito. Uma das universidades da cidade oferece os cursos de “Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical” e “Licenciatura em Educação Especial”, de modo a propiciar para ambos os temas a possibilidade de estudos em nível de graduação e pós-graduação. Além disso, as licenciaturas oferecidas pelas universidades da cidade e da região possuem disciplinas relacionadas ao tema da Educação Especial, proporcionando assim maior contato com esta realidade.

No nível técnico, a cidade conta com dois conservatórios musicais, ambos particulares, que também oferecem cursos livres para o aprendizado do canto e de diversos instrumentos. Existem ainda cursos livres de música oferecidos por diversas outras escolas particulares e também, de maneira gratuita, por meio do projeto Guri⁵, de uma escola livre de música mantida pelo município e por projetos promovidos por uma das universidades.

Voltando à Educação Especial, há duas instituições filantrópicas que se dedicam a oferecer atendimento às pessoas com deficiências, com serviços como avaliação e diagnóstico, atendimento educacional, alimentação, oficinas de artesanato, transporte, saúde, preparo para o mercado de trabalho e orientação familiar, atendendo por volta de 580 alunos.

2.2 Caracterização das aulas de música em salas comuns do município onde a pesquisa foi realizada.

A pesquisa procurou abranger algumas escolas públicas municipais e também particulares do município anteriormente descrito, de acordo com os professores que se disponibilizaram a participar por meio do aceite ao convite do pesquisador.

Em todas essas escolas, as aulas de Música acontecem no período regular, dentro da disciplina de Arte. Além disso, algumas delas desenvolvem projetos musicais no período oposto, de maneira paralela às aulas que acontecem no período regular.

A disciplina de Arte contempla, dentro do período regular, duas aulas semanais por turma, de modo que uma delas se destina ao ensino de música e a outra às demais expressões artísticas (artes plásticas, teatro e dança). Nas escolas onde trabalham os professores participantes desta pesquisa, a aula de Música é ministrada por um professor de música e a aula de Artes por um professor formado em Educação Artística. Dessa forma, a disciplina de Arte é ministrada por dois professores, sendo um de Música e o outro de Artes, cada um tendo uma aula por semana em cada turma.

Todavia, nem todas as escolas públicas do município desfrutam dessa realidade. O município conta com cinco professores de música concursados, que não conseguem abranger todas as escolas, mesmo ampliando a carga horária. Dessa forma, são abertas algumas vagas para professores temporários por meio de processos seletivos. Os professores aprovados nesses

⁵ Mantido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, o Projeto Guri é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos (descrição retirada do site do Projeto Guri: <http://www.projetoGuri.org.br/quem-somos/>).

processos também não dão conta de suprir a necessidade das escolas, de modo que as aulas de música muitas vezes são passadas para professores de Educação Artística ou mesmo para os professores de apoio pedagógico, já que os professores polivalentes da classe usam este momento como o HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual).

A localização próxima dos cursos de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de Licenciatura em Artes com Habilitação em Música na Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto, proporciona ao município certo privilégio quanto à presença de professores de Música com formação superior. Entretanto, tal fator ainda não é o suficiente para suprir a demanda da cidade, denunciando uma realidade presente em muitas cidades do Estado de São Paulo e no país de maneira geral, conforme apontam Scherer e Domingues (2012) em um estudo que releva a falta de docentes como uma das principais dificuldades para efetivar o ensino de música nas escolas comuns.

Todavia, de maneira geral, a parte educacional do município é beneficiada por cursos de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento, ofertados por universidades públicas e particulares localizadas na própria cidade e por diversas outras pertencentes a cidades vizinhas.

2.3 Identificação dos participantes

Ao total, foram cinco os professores participantes, sendo quatro homens e uma mulher, todos com experiência no ensino de música em classes comuns em que estão matriculados alunos PAEE.

Foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes, respeitando o direito ao sigilo que lhes foi garantido desde o primeiro contato. Dessa forma, os participantes serão identificados por André, Fernanda, Leandro, Rafael e Vitor. Os dados presentes nos quadros que correspondem a cada um dos professores estarão indicados pela inicial de seus nomes, dispostos em ordem alfabética (A=André, F=Fernanda, L=Leandro, R=Rafael e V=Vitor).

Quadro 1: Idade, sexo e formação acadêmica dos participantes

Participantes	Idade	Sexo	Formação	Ano de conclusão	Licenciatura	Universidade	Pós-Graduação
A	26	M	Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical	2012	Sim	UFSCar	Não
F	33	F	Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical	2008	Sim	UFSCar	Sim
L	27	M	Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical	2009	Sim	UFSCar	Não
R	29	M	Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical	2007	Sim	UFSCar	Não
V	31	M	Licenciatura em artes com Habilitação em Música	2010	Sim	USP - Ribeirão Preto	Não

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Quadro 2: Identificação da atuação profissional dos participantes

Participantes	Tempo de atuação como professor de música	Outra profissão / tempo de atuação	Local de Trabalho	Ano/Séries em que trabalha(ou)	Qtde de escolas em que atua	Regime de Trabalho
A	11 anos	Entregador de panfletos/1 ano	Escola Particular	EI, EF e EM	3	30 hrs
F	12 anos	Não	Escola Pública Municipal e Escola Particular	EI e EF	2	25 hrs
L	6 anos	Não	Escola Pública Municipal e Escola Particular	EI e EF	2	25 hrs
R	8 anos	Monitor de artes (1 ano) e comércio (1 ano)	Escola Pública Municipal	EF	3	40 hrs
V	12 anos	Músico/16 anos	Escola Pública Estadual, Escola Particular e Instituição Filantrópica	EF2, EM e EE	4	30 hrs

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Conforme mostram os Quadros 1 e 2, com exceção de Vitor, que se formou em Licenciatura em Artes com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto, todos os participantes cursaram Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As datas em que os participantes concluíram a graduação são muito próximas (entre 2007 e 2012), de forma a se averiguar que, em alguma etapa do curso, tiveram frequência simultânea na universidade.

André possui 26 anos, concluiu a graduação em 2012, atua no ensino de música há 11 anos e possui experiência de atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente é professor de música em três escolas particulares, com uma jornada de trabalho total de 30 horas semanais. Anteriormente, teve experiência profissional, durante um ano, como entregador de panfletos.

Fernanda, de 33 anos, concluiu a graduação em 2008 e é a única dentre os participantes que possui pós-graduação. Sem ter outra experiência profissional antes da docência, dá aula de música há 12 anos e atualmente cumpre carga horária semanal de 25 horas, sendo que 24 são

em escola pública municipal e apenas uma em escola particular, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Leandro possui 27 anos e concluiu a graduação em 2009. Tem seis anos de experiência no ensino de música e é professor em uma escola particular, com carga horária de 20 horas semanais. Não teve qualquer experiência profissional anteriormente e sempre lecionou no Ensino Fundamental.

Rafael, de 29 anos, é o participante que primeiro conclui a graduação, no ano de 2007. Tem seis anos de experiência no ensino de música e atua em três escolas públicas municipais, cumprindo a carga horária semanal de 40 horas e lecionando sempre no Ensino Fundamental. Antes de exercer a profissão de professor de música, trabalhou como monitor de artes e também no comércio, sendo um ano em cada.

Por fim, Vitor é o mais velho dentre os cinco, com 31 anos. Embora tenha concluído o curso somente em 2010, atua como professor de música há 12 anos e como músico há 16. Com uma carga horária de 30 horas semanais, leciona em quatro escolas diferentes, de maneira a abranger as escolas pública estadual e a particular, além de uma instituição filantrópica. Leciona no Ensino Fundamental, Ensino Médio e também em salas de Educação Especial.

Conforme descrito, as idades variaram entre 26 e 31 anos, tendo como média a idade de 29 anos e 2 meses, aproximadamente. A média da carga horária que exercem é de 31 horas semanais. No entanto, os dados colhidos mostraram que a carga horária exercida pelos participantes varia bastante, enquanto que a faixa etária não. Além disso, a formação acadêmica também é semelhante, sendo inclusive realizada em períodos muito próximos e em universidades públicas.

2.4 Natureza e estrutura da pesquisa.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso.

O caráter qualitativo é justificado por Vilelas (2009, p.105) quando afirma que “é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem”, descrevendo-o, portanto, como agente ativo na interpretação dos fenômenos e atribuição de significados.

Embora tenha trabalhado com a participação de cinco professores, a pesquisa ainda se configura como um estudo de caso, ao passo que todos possuem características em comum que os definem enquanto grupo, que são o fato de serem professores de música em salas comuns de ensino em que estão matriculados alunos PAEE. Vilelas (2009) vai ao encontro dessa ideia quando afirma que “o caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel

desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação” (p.141), ou ainda que “um estudo de caso também pode envolver a conjugação de múltiplos casos” (p.142).

O foco e o referencial teórico estão pautados na perspectiva da inclusão e da educação inclusiva, calcado em autores que defendem que o conceito de deficiência é construído socialmente, tanto na área da Educação Especial de maneira particular quanto em sua correlação com a Educação Musical.

Para seu desenvolvimento, a pesquisa foi proposta para ser realizada em 2 etapas. A primeira delas, denominada de Etapa 1, de caráter descritivo, foi definida como tendo por objetivo caracterizar o contexto de atuação dos professores de música em salas comuns em que estão matriculados alunos PAEE, de maneira a identificar diferentes fatores que influenciam diretamente na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nesta etapa estabeleceu-se que cada professor desse ao menos um exemplo prático de uma dificuldade que encontrou ao dar aula em uma sala comum em que houvesse matriculados aluno(s) PAEE, de modo a descrever a quantidade de alunos de maneira geral, o(s) tipo(s) de deficiência(s), os conteúdos e conceitos pretendidos para a aula, as dificuldades encontradas e os motivos desta dificuldades, narrando inclusive como ocorreu a relação entre alunos.

A Etapa 2, também de caráter descritivo, pautou-se na realização de uma análise reflexiva a respeito de todas as informações colhidas na primeira etapa, tendo como cerne a luz da literatura.

2.5 Procedimentos

2.5.1 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética sob indicação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. De acordo com a designação do CONEP o projeto foi direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Araraquara. Conforme determinação dos membros do Comitê, após adequação do cronograma, o projeto foi ajustado às deliberações finais do Comitê de Ética e, portanto, aprovado.

O TCLE teve como objetivo dar aos professores participantes o conhecimento sobre a pesquisa e, por meio dele, os mesmos professores formalizaram o aceite em participar.

2.5.2 Abordagem, seleção e definição dos participantes

Como cada professor de Música leciona somente uma aula por classe durante a semana, um mesmo professor consegue contemplar todas as aulas de Música de uma mesma escola. Ainda assim, frente a este número mínimo de aulas por turma, existem professores que, para cumprir a carga horária que possuem, necessitam ministrar aulas em mais de uma instituição de ensino.

Frente a esta realidade e à escassez de professores de música, como já descrito anteriormente, a quantidade de possíveis participantes mostrou-se não muito numerosa, proporcionando rapidez quanto à identificação e seleção.

Para contatá-los, inicialmente foi realizado um levantamento sobre quais seriam esses professores, por meio da internet e por contato telefônico com as escolas. Os professores foram abordados de diferentes maneiras, cada um de acordo com sua disponibilidade. Alguns tiveram o primeiro contato por telefone (permitiram que a escola disponibilizasse o número), outros por e-mail e outros, ainda, pessoalmente. Houve também aqueles que negaram a participação, informando a escola na qual lecionam ou estabelecendo um contato direto com o pesquisador.

2.5.3 Coleta dos dados

O primeiro passo para a realização da coleta de dados deu-se por meio de uma conversa com cada participante, na qual houve a apresentação de cada fase da pesquisa, assim como seu propósito e o Programa de Pós-Graduação ao qual está vinculada. Também foi lido, explicado e assinado o TCLE, por parte do pesquisador e também do participante.

Ainda nesta conversa cada participante recebeu o questionário para que respondesse e o entregasse, em um segundo momento.

O questionário, apresentado no Apêndice 2, foi construído visando atender as indicações da pesquisa e versou sobre: o motivo da escolha pela carreira docente; a formação que possuem quanto ao ensino de música e também referente à Educação Especial; a maneira como se relacionam com os demais colegas de trabalho; a estrutura e os locais fornecidos pela escola para a realização das aulas; a valorização que a escola dá à disciplina de música; os aspectos positivos e negativos que existem na realização das aulas; os objetivos próprios da aula de música e a existência ou não da interdisciplinaridade; a maneira com a qual selecionam/elaboram os conteúdos das aulas; qual visão possuem a respeito da inclusão e qual respaldo possuem para trabalharem nesse contexto; quais as dificuldades que encontram em sala; e o quão preparados se sentem para a prática docente em meio à inclusão.

O roteiro do questionário foi construído, pelo pesquisador, com base nos aspectos apresentados pela literatura selecionada como sendo relevantes, mas também apoiado nas indagações que ele próprio desejava ver respondidas frente o problema de pesquisa apresentado.

Cabe ressaltar ainda que, antes mesmo de ser submetido ao Comitê de Ética, o Questionário foi enviado a três juízes (profissionais da área tema da pesquisa) que, com suas observações, contribuíram na melhoria do instrumento.

Todos os participantes comprometeram-se em entregar o questionário respondido no prazo de quinze dias. Contudo, este período foi estendido de acordo com cada caso, variando de 7 dias a 5 meses.

2.5.4 Análise dos dados

A análise dos dados ocorreu por meio da articulação entre as informações coletadas e a teoria apresentada no levantamento bibliográfico.

Os dados coletados por meio dos questionários foram organizados por meio de quadros e tabelas que contivessem o enunciado de cada questão e todas as respectivas respostas fornecidas pelos participantes. Este tipo de organização possibilitou um panorama geral dos participantes sobre um mesmo tema.

Em seguida, as questões foram agrupadas de acordo com o assunto, de maneira a propiciar a organização de quadros e tabelas que contivessem mais de uma questão. Além disso, as respostas semelhantes também foram agrupadas e apresentadas de maneira a fornecerem maior clareza e objetividade, ora de forma discriminada quanto a cada participante, ora em forma de porcentagem total. No intuito de preservar a riqueza e o conteúdo originais, quando necessário, durante a análise, algumas respostas foram colocadas na íntegra, fornecendo maiores parâmetros sobre as informações coletadas e propiciando assim mais qualidade na realização das reflexões.

SEÇÃO 3 RESULTADOS

3.1 Atuação profissional e a disciplina de Música

A seguir serão apresentadas e analisadas, sob a luz da literatura, as respostas dadas pelos professores participantes no que diz respeito aos motivos que os levaram a escolher a carreira docente e como se sentem ao exercê-la; à maneira com que se relacionam com os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar; aos locais e materiais que a escola disponibiliza para a realização das aulas; aos objetivos e escolhas de conteúdos e materiais didáticos; e aos aspectos vivenciados como negativos e positivos durante a carreira docente.

Quadro 3: Motivos ou razões que levaram os participantes a optar pela atuação como professor de música

Participantes	Manifestações
A	Inicialmente, por oportunidade de emprego, mas depois pelo gosto adquirido na prática docente.
F	Inicialmente, por oportunidade de emprego, mas depois pelo gosto adquirido na prática docente.
L	O gosto pela música e o desejo de atender as necessidades da comunidade onde vive.
R	O gosto pela música e a chamada de um concurso público municipal.
V	O gosto pela música e pelo ensino.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Conforme mostra o Quadro 3, os cinco professores que responderam o questionário externaram o gosto que têm pela música e demonstraram estar na profissão por perceberem na própria vida e, posteriormente na de seus alunos, a importância do aprendizado musical. Entretanto, nem todos tiveram na carreira de professor de música em escola comum a primeira opção profissional. André afirmou que sua primeira experiência ocorreu por conta de um convite feito por uma amiga e aceito pelo fato de que, no momento, estava desempregado; contudo, revelou ter tomado gosto pela profissão de maneira instantânea, por meio da experiência que teve ao exercê-la:

Como eu estava sem nenhum trabalho na época, aceitei sem pretensões de continuar, pois meu foco era performance instrumental. Posteriormente, tomei gosto por trabalhar com crianças e senti necessidade de me aprimorar (p. A.).

Fernanda realizou o curso de música no intuito de dar aulas de instrumento em escolas especializadas, mas aproveitou uma oportunidade de emprego e gostou bastante da experiência adquirida:

Pensava em dar aulas de instrumento em escolas especializadas de música. Mas, com o tempo e a oportunidade, descobri que gosto muito de atuar na escola pública de educação básica (p. F.).

Dessa forma, analisando o que manifestam os participantes, é possível verificar o papel e a relevância que a oportunidade de exercer a atividade docente propicia. Fica claro nos relatos coletados o quanto a prática docente é responsável por criar condições de envolvimento e comprometimento com a docência. De acordo com Pimenta (2000, p.19), é possível verificar que “identidade profissional se constrói” permanentemente, além do que é edificada por meio das experiências e da história pessoal de cada indivíduo, no coletivo e na sociedade (PIMENTA e LIMA, 2004). Pimenta (2002) coloca ainda que a construção da identidade de um professor se dá através do significado que ele mesmo atribui às atividades profissionais que realiza em seu cotidiano, exercendo-as por meio de seus valores, sua história, seu modo de conceber e se situar no mundo, seu conhecimento, suas interpretações, suas angústias e anseios, conscientizando-se, portanto, do sentido que o ser professor possui em sua vida.

A seguir serão apresentados resultados referentes às manifestações dos participantes quanto ao relacionamento com demais colegas na escola como *locus* de atuação.

Tabela 2: Relacionamento, trabalho conjunto e locais para realização das aulas

Como os professores de música classificam o relacionamento que possuem com os demais professores da escola		Existência de trabalhos realizados em conjunto pelos professores de música com os demais professores da escola		Locais utilizados pelos professores (ou disponibilizados pelas escolas) para a realização das aulas de música	
Ótimo e frequente	4	Sim, frequentemente	0	Sala comum	2
Ótimo, mas conversamos pouco	1	Sim, mas são esporádicos	2	Sala específica para a aula de música	3
Regular	0	Sim, mas somente com os demais professores de Música	1	Teatro	1
Não os conheço muito bem	0	Não	2	Quadra	1
Não possuo qualquer relação	0				

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 2, todos os participantes afirmaram possuir ótimo relacionamento com os demais professores das escolas em que trabalham, mostrando que essa volta do professor de música à escola comum foi bem acolhida pelos docentes das demais disciplinas.

Todavia, dentre os cinco, apenas três afirmaram a existência de trabalhos realizados em conjunto com outros membros do corpo docente e, ainda nestes casos, colocaram como algo esporádico, que não é realizado com regularidade durante o ano letivo. Este fato acaba por revelar certa carência de interdisciplinaridade em meio à grade curricular. Garrutti e Santos apontam a interdisciplinaridade “como a melhor forma de diminuir a dissociação entre a realidade da escola e o seu objetivo de formar homens plenos, não se ignorando os diversos obstáculos emergentes”, ao passo que, por meio dela, “busca-se estabelecer o sentido de unidade, de um todo na diversidade, mediante uma visão de conjunto, permitindo ao homem tornar significativas as informações desarticuladas que vem recebendo” (GARRUTTI e SANTOS, 2004, p.188). Além disso, ela proporciona o “desenvolvimento integrado e integrativo do cidadão, seja em relação a si mesmo, seja em relação à comunidade próxima e à sociedade em geral” (GONÇALVES e PIMENTA, 1990, p.86).

Destarte, mostra-se necessária especial atenção para que a interdisciplinaridade alcance maior presença em meio aos currículos da escola comum, de modo a trazer aos alunos

recursos para adquirirem consciência pessoal e totalizada do conhecimento e do papel que possuem em meio à sociedade. Para que dê fruto, este processo precisa emergir da “coletividade na qual prevalece a interação entre os envolvidos no processo educativo, tais como orientadores, professores, supervisores, diretores e funcionários” (GARRUTI e SANTOS, 2004, p.195), proporcionando assim que os limites e as individualidades existentes em cada disciplina sejam superados e que cada aluno seja formado em sua totalidade. Todavia, esta coletividade depende, dentre outras coisas, do diálogo constante entre os membros do corpo docente, fenômeno este pouco encontrado na realidade escolar, ao passo que os professores relataram que ou dialogam pouco entre si ou que as temáticas das conversas giram em torno de outros assuntos.

Ainda neste sentido, Denac (2015, p.1.872) acrescenta que “uma abordagem interdisciplinar requer um alto nível de conhecimento sobre os campos individuais que estão a serem ligados, uma vez que tais conexões só podem ser bem-sucedidas se não sufocarem as características específicas desses campos” (tradução própria), enfatizando, portanto, que para promover a interdisciplinaridade, é preciso que o professor tenha conhecimento sobre os conteúdos que serão integrados e que, ao mesmo tempo, consiga proporcionar a integração sem misturar as especificidades de cada área. Russell e Zembylas, (2007, p. 297) vão ao encontro deste ideário quando, de maneira prática, observaram que os professores participantes da pesquisa que realizaram “se sentiram desconfortáveis quando lhes pediram para ensinar de uma forma integrada, a menos que tivessem as oportunidades para desenvolver um conhecimento mais profundo sobre o assunto que eles estão tentando integrar” (tradução própria).

A Tabela 2 também mostra que, quanto ao lugar onde ocorrem as aulas músicas, os professores deram respostas variadas. André disse que suas aulas ocorrem em sala específica para a aula de música e também sala comum. Fernanda e Rafael afirmaram que suas aulas só acontecem dentro das salas comuns. Leandro, por sua vez, disse que suas aulas acontecem somente em sala específica para a aula de música, enquanto que as aulas ministradas por Vitor acontecem não somente em salas específicas para a aula de música, mas também no teatro e na quadra.

As respostas dadas revelam que os espaços destinados às aulas de música variam muito, tanto na rede pública quanto privada; contudo, conforme mostra a próxima tabela (Tabela 3), somente dois professores, Fernanda e Rafael, ambos atuantes em escolas públicas municipais, apontaram que a sala onde lecionam não é adequada para a aula de música.

Tabela 3: Estrutura espacial, disponibilidade de materiais e valorização da disciplina de música por parte da escola

		A(s) escola(s) em que dá (ou deu) aula	
	Possui(em) espaço adequado para a realização da aula de música?	Possui(em) materiais destinados à aula de música (instrumentos, recursos multimídia, etc.)?	Em termos de valorização, por parte da escola (direção, coordenação e demais professores), a disciplina de Música equipara-se com as demais disciplinas da grade curricular?
Sim	3	5	3
Não	2	0	2

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Ainda conforme os dados da Tabela 3, todos afirmaram que a(s) escola(s) onde lecionam possuem materiais específicos destinados à aula de música, evidenciando assim que as instituições escolares investiram, cada uma à sua maneira, em recursos para promover o aprendizado musical. Todavia, somente três, André, Fernanda e Leandro, disseram que, em termos de valorização por parte escola (direção, coordenação e demais professores), a disciplina de Música equipara-se com as demais disciplinas da grade curricular. Embora três professores façam referência à maioria dos participantes, 60% pode ser considerado um valor muito próximo à média e abaixo do ideal perante o fato de que uma questão tão relevante devesse ser percebida pela totalidade ou pelo menos por um número maior de professores.

De acordo com Martins (2014, p.2), “embora garantida dentro da disciplina de artes, a Música tem sido ignorada pela maioria dos professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental, tanto nas séries iniciais, como nas mais adiantadas”. Tal realidade pôde ser observada nas respostas de Rafael e Vitor ao passo que, apesar de valorizarem a disciplina a qual lecionam, não vêm esta mesma postura por parte da escola de maneira geral.

O Quadro a seguir (Quadro 4) retrata os pontos que os participantes destacaram a respeito dos aspectos positivos e negativos que vivenciaram enquanto professores de música:

Quadro 4: Aspectos destacados como positivos e negativos vivenciados durante a experiência como professor de música.

Positivos	Negativos
<p>O ensino de música é prazeroso tanto para o professor quanto para os alunos; aquisição de experiências docente e musical; contato com outros professores; promoção da formação dos alunos em diferentes aspectos; valorização da disciplina de música pela escola; favorecimento à inclusão; autonomia no trabalho; possibilidade de trabalhar valores; interação e a afetividade com os alunos; a prática do fazer musical em si.</p>	<p>Excesso de cansaço; falta de tempo devido à ampla jornada de trabalho; desvalorização por parte de algumas instituições; salas superlotadas; escassez de materiais didáticos e metodológicos; falta de parâmetros e diretrizes coerentes com a etapa de cada série; baixa remuneração, indisciplina de alguns alunos; escassez de oferta de formações voltadas para o ensino da música no contexto heterogêneo da escola comum.</p>

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Ao serem indagados sobre os pontos positivos, todos foram unânimes em enfatizar o quão gratificante é perceber o desenvolvimento que o aprendizado musical proporciona a seus alunos. Poder averiguar que contribuíram de maneira positiva na formação de seus educandos é algo que proporciona intenso sentimento de realização pessoal e profissional.

Também foram pontos considerados positivos o aprendizado que o professor adquire durante sua prática profissional, a autonomia no trabalho e o bom relacionamento que possuem com os demais professores e com os alunos, além do que, para todos eles, somente o fato de se trabalhar com música já é algo satisfatório.

Estes pareceres relatam que o professor de música, embora enfrente grandes dificuldades em sua prática profissional, é feliz com o que faz, ao passo que encontra desafios e limites, mas também retribuições prazerosas e gratificantes.

Quanto aos pontos negativos, grande parte das respostas dadas vão ao encontro da visão geral da classe docente. A pesquisa realizada por Mendes e Gitahy (2006) em uma escola estadual de Maringá-PR, por exemplo, aponta a baixa remuneração, a desvalorização, a indisciplina dos alunos e a alta carga horária como fatores que influenciam negativamente na motivação dos professores de todas as áreas do conhecimento. Lapo e Bueno (2003, p.77) constataram que, dentre outras coisas, “a sobrecarga de trabalho (...) e os baixos salários”

destacam-se como agentes promotores do desencanto e do abandono da profissão. As dificuldades apontadas pela pesquisa de Facion et al (2008, p.145) também reforçam as afirmações anteriores: “a eficácia da metodologia aplicada; a falta de recursos e de infraestrutura; as péssimas condições de trabalho; as jornadas de trabalho excessivas; os limites da formação profissional e o número elevado de alunos por sala de aula; [...] o despreparo para ensinar seus alunos”.

Por fim, Gatti e Barreto (2009) também discorrem sobre a precariedade da formação do professor ao afirmarem que:

Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos (p.258).

A seguir, no Quadro 5, serão apresentadas informações relativas aos aspectos que os participantes consideraram próprios ou específicos da disciplina de Música e aqueles que, ao contrário, são comuns a todas as demais disciplinas.

Quadro 5: Objetivos próprios e comuns da disciplina de Música

Próprios da disciplina de Música	Comuns entre a Música e as demais disciplinas
Capacitação para a leitura e escrita de partituras; desenvolvimento rítmico e melódico; percepção e execução musicais; educação da sensibilidade, dos sentidos, das emoções, do autoconhecimento e da expressividade; desenvolvimento cultural e musical, da escuta, da fala e do canto; ampliação do repertório musical e cultural; conhecimento de diversos instrumentos musicais e fontes sonoras; desenvolvimento de habilidades que auxiliam em diferentes áreas da vida; promover possível continuação de estudos musicais; aprendizado do conhecimento musical e a relação entre música e meio ambiente; aprendizado de uma linguagem universal.	Promover o desenvolvimento pleno do aluno, da fala, da escrita, da memória, do emocional e da coordenação motora; assimilação e compreensão de conteúdos escolares; desenvolver as capacidades de expressão, comunicação, concentração, interação, percepção e socialização; ampliar o conhecimento do mundo; melhorar a autoestima; descobrir e explorar talentos; alfabetização; compreensão do pensamento matemático; estudo do meio ambiente e do ouvir a sua volta; inserção do aluno no universo cultural e no mercado de trabalho; formar apreciadores das artes; desenvolvimento do senso crítico, da disciplina e do respeito.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Todos os participantes afirmaram que a disciplina de Música traz, em si, objetivos próprios e também objetivos comuns com as demais disciplinas. Mesmo estando separados nestas duas vertentes, pode-se perceber que há a ideia de conjunto e de conectividade entre eles. Em outras palavras, os objetivos elencados tanto em uma coluna quanto em outra estão intimamente relacionados e, dessa forma, são interdependentes, ao passo que um proporciona a realização do outro. A partir disso, é possível averiguar a importância da interdisciplinaridade (já mencionada) e também o papel fundamental que a música possui neste processo, uma vez que traz consigo elementos capazes de proporcionar valioso diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento das habilidades universais do ser humano.

Neste sentido, Martins (2014, p.3) afirma que

Hoje já se têm à disposição avançadas pesquisas científicas que consideram a música como uma força fisiopsicológica, uma ferramenta auxiliar da educação, de tratamentos recuperativos, integrando programas de desenvolvimento de condições físicas e mentais do indivíduo.

A autora cita ainda diversos benefícios proporcionados pelo contato com a música que vão ao encontro das respostas dadas pelos participantes desta pesquisa. De acordo com ela, a música estimula a criatividade, a capacidade de memorização, as inteligências emocional, racional e sentimental e também o “equilíbrio afetivo emocional, propiciando um sentimento de bem-estar, de calma e relaxamento. O indivíduo que faz, escuta, canta, vivencia a música, é sempre beneficiado” (MARTINS, 2014, p.4).

Para elucidar este ideário, Leandro disse que por meio de exercícios de improvisação, os alunos desenvolvem a capacidade de expressão de sentimentos e pensamentos. Vitor colocou também que a aprendizagem musical capacita o ser humano para vida como um todo, auxiliando-o nos mais variados contextos.

Assim sendo, os objetivos elencados no Quadro 3 e as afirmações do parágrafo anterior mostram não somente a abrangência que o ensino musical traz consigo como também a consciência que os professores possuem a esse respeito.

Dando continuidade, na Tabela 4, que se segue, são dispostas informações relativas à natureza da orientação utilizada pelos professores para realizar a seleção de conteúdos e objetivos para as aulas de música.

Tabela 4: Escolha dos conteúdos, conceitos e objetivos das aulas de música

Justificativas	Quantidade
Existe um material didático, com conteúdo pronto, que é aplicado.	2
Com base nos PCN de Artes (Música).	3
Planejado de acordo com a sala, com base no conhecimento dos alunos que a compõem.	4
A escola (direção ou coordenação) é quem estabelece.	0

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Conforme mostra a Tabela 4, todos foram unânimes em dizer que se munem de diferentes materiais. Com exceção de Vitor, os professores compartilham da ideia de que os materiais didáticos que existem para o ensino de música em sala comum são escassos e não correspondem, em sua totalidade, às necessidades dos alunos. Além disso, todos afirmaram que, independentemente da qualidade do material didático, nada supera a eficácia de uma aula

preparada corretamente pelo professor, embasada nas potencialidades e dificuldades dos alunos que compõem a classe e, dessa forma, estruturada com os materiais e metodologias que vão ao encontro do contexto averiguado, podendo ser estes já existentes ou pensados pelo próprio docente. Assim sendo, os materiais publicados para o ensino musical servem como ferramenta de apoio aos professores participantes, mas nenhum deles afirma que se prende a uma única metodologia ou fonte bibliográfica na realização de suas aulas.

Esta diversidade de fontes que os professores utilizam para o preparo e também para a realização de suas aulas pode ser relacionada com alguns dos dados do Quadro 4 (Aspectos destacados como positivos e negativos vivenciados durante a experiência como professor de música), ao passo que, dentre os aspectos positivos e negativos que nele foram elencados, existem dois, sendo um positivo e o outro negativo, que merecem maior análise, pelo fato da proximidade e antagonismo que possuem: a autonomia para se trabalhar, colocada como positiva, e a falta de parâmetros e diretrizes coerentes com a etapa de cada série, apontada de maneira negativa.

A autonomia no trabalho, que foi relatada por Leandro, está na liberdade que o professor tem de escolher os conteúdos e conceitos que serão trabalhados e também a metodologia que será utilizada, assim como o tempo a ser destinado a cada assunto, conteúdo ou conceito, de acordo com a realidade vivida por cada classe ou mesmo por cada aluno pertencente a esta classe. A escola em que trabalha vem ao encontro desse ideário, uma vez que lhe permite lecionar conforme julgar mais adequado perante ao contexto de seu alunado.

Entretanto, é possível averiguar que um dos fatores que propicia tal autonomia é justamente a flexibilidade de parâmetros e diretrizes que delimitam o que deve ser trabalhado em cada ano letivo, possibilitando assim menor rigidez do currículo. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) não pontua claramente as linguagens artísticas que compõem o ensino de arte (KEBAH e DUARTE, 2008). Os PCN de Arte, por sua vez, fornecem maiores informações sobre os itens que devem compor a grade curricular mas, de maneira geral, para todo o Ensino Fundamental, sem especificar ou dividir por ciclo, conforme faz nas demais disciplinas.

Essa escassez de direcionamento pode ser interpretada como um empecilho para o aprendizado dos alunos, uma vez que acaba por proporcionar certa desorganização do currículo, tanto intra quanto extraescolar. Muitas escolas não possuem um planejamento contínuo na área de música, que abranja desde o 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental, expondo-se assim ao risco de alguns aspectos dentro da disciplina não serem lembrados ao longo de todos esses anos, enquanto que outros podem inclusive ser repetidos. Além disso, grande número de escolas não

atende a todos os anos do Ensino Fundamental, de maneira a possuírem salas do 1º ao 5º ou do 6º ao 9º ano, ampliando assim a possibilidade de discrepâncias quando os alunos migram entre as instituições.

Dessa forma, esta flexibilização de diretrizes e parâmetros quanto ao ensino de Música pode dar margem ao sentimento de desvalorização, descaso e desorganização frente às demais disciplinas, mas também pode facilitar o ensino por meio da flexibilização curricular, uma vez que o professor não encontra toda rigidez que permeia as outras áreas de conhecimento.

Do ponto de vista inclusivo, este aspecto é considerado positivo. Leite (2003), Martins (2003) e Garcia (2006) são alguns dos autores que defendem a flexibilização curricular como um fator importante da promoção da inclusão em salas comuns, uma vez que possibilita alterações ou adaptações de estratégias, métodos, recursos e até mesmo nos instrumentos de avaliação. Portanto, se a flexibilização curricular é uma importante ferramenta na promoção da inclusão e a disciplina de música encontra em sua organização e prática um terreno privilegiado para tal, é possível averiguar sua singular relevância quanto a este quesito. A professora Fernanda demonstrou ter percebido essa particularidade do ensino de música, posicionando-se, inclusive, a favor, por meio da seguinte afirmação:

vejo a Música (ou a Arte em geral) como um conteúdo muito interessante na escola, que possibilita um aprendizado prazeroso e leve, e que possibilita a inclusão de alunos que muitas vezes são considerados fracassados na escola (p. F.).

André, Fernanda, Leandro e Rafael disseram que planejam os conteúdos, conceitos e objetivos das aulas de música de acordo com a sala, com base no conhecimento dos alunos que a compõem. Já Vitor explicou que na escola onde trabalha existe um material didático, com o conteúdo pronto, que é aplicado; dessa forma, lhe cabe somente adaptar a maneira com a qual os conteúdos serão trabalhados, uma vez que não possui a liberdade para escolhê-los.

Dentre os cinco, somente três (André, Fernanda e Leandro) afirmaram que também consultam os PCN. Pode-se considerar este número pequeno, em vez que, conforme o próprio nome sugere, tais documentos deveriam ser parâmetros para o planejamento de todas as disciplinas. Isso pode ser reflexo justamente da falta de especificidades e direcionamentos que é dada quanto aos conteúdos a serem trabalhados, tendo como consequência certo descaso por parte dos professores e, quando utilizados, servem apenas como mais uma fonte, sem contribuir com a relevância que deveriam.

3.2 Atuação profissional com alunos PAEE em salas comuns e aulas de música

Todos os professores afirmaram que atualmente possuem alunos que apresentam alguma deficiência, dentre as quais as mais citadas foram as deficiências física, visual, auditiva e intelectual e as especificações por síndromes, em destaque as Síndromes de Down, Asperger e Williams.

O número de alunos com deficiência que estão inseridos nas salas onde os participantes lecionam também é grande, tanto é que nenhum dos professores conseguiu responder com exatidão, de modo que a maioria preferiu utilizar as expressões “inúmeros”, “muitos” e “diversos”. Além de demonstrar a grande inserção de alunos com deficiência na escola comum, esta elevada quantidade relatada pelos professores também se justifica no fato de que, de maneira geral, cada classe possui em sua grade de horário apenas uma aula de música na semana e, dessa forma, um professor que cumpre a carga de 30 horas semanais, por exemplo, possui trinta classes diferentes.

Nenhum dos professores participantes teve durante a graduação qualquer disciplina voltada à inclusão escolar, fator este que revela que, a primeiro momento, receberam o diploma para atuar na educação básica sem terem visto no meio acadêmico assuntos relacionados ao ensino voltado aos alunos PAEE, realidade esta que na atualidade se faz presente de maneira maciça no contexto escolar.

Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 25-26) enfatizam que

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Uma vez que o documento mencionado foi publicado no ano de 2001 e que os professores participantes se formaram entre 2007 e 2012, observa-se que a ausência de disciplinas com conteúdos direcionados à inclusão escolar em suas respectivas licenciaturas evidencia certo período de latência entre a existência da legislação e o seu real cumprimento.

A nível de pós-graduação e de cursos complementares, André e Rafael disseram que não possuem qualquer formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Os outros três professores realizaram pequenos cursos de capacitação a respeito e, além disso, Fernanda teve a oportunidade de frequentar dois módulos de um curso de LIBRAS. Estas informações podem ser visualizadas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Formação dos professores em relação à Educação Especial como subsídio para atuar

Participantes	Possui e especifique formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva	Subsídios para sua atuação em sala de aula
A	Não.	-
F	Sim. Uma ACIEPE: a Formação do Educador Musical para atuar junto a alunos com deficiência; - Dois módulos do curso de LIBRAS.	Sim, mas são insuficientes.
L	Sim. Aperfeiçoamento em Educação Especial.	Contribui na questão de conhecer as especificidades de cada uma das deficiências, no entanto há poucas oportunidades de entender como traduzir isto na prática.
R	Não.	-
V	Sim. Pequenos cursos e capacitações sobre Educação Especial e Inclusiva.	Sim, muitas situações são comuns.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

De acordo com os dados fornecidos pelo Quadro 6, Fernanda, Leandro e Vitor reconhecem que as formações que realizaram em Educação Especial e/ou Inclusiva trouxeram contribuições positivas para a prática docente.

Até mesmo André e Rafael demonstraram ter conhecimento dos benefícios que tais formações proporcionam, mesmo sem as terem realizado. André, por exemplo, ao ser questionado sobre tal assunto, respondeu que não possui formação a respeito, mas que esta

indubitavelmente proporcionaria (p. A.)

subsídios para sua atuação docente. Rafael também demonstra comungar deste pensamento ao colocar, quando perguntado sobre os aspectos negativos de sua trajetória como professor de música, a falta que sente em ter realizado

uma formação acadêmica que possa contribuir para o ensino da música em uma sala heterogênea do ponto de vista social, econômico e também da inclusão de alunos com algum tipo de deficiência seja física ou mental (p. R.).

Desse modo, é possível averiguar que todos os professores têm ciência da importância da realização de formações que tenham como finalidade prepará-los para a prática em salas de

aula comuns em que estão presentes alunos PAEE. Este reconhecimento é, sem dúvida, um fator positivo, ao passo que “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional” (MANTOAN, 2006, p. 59). Os que não cursaram nada a respeito admitiram uma lacuna quanto à formação que possuem e os que já realizaram disseram que foi muito bom, mas que ainda estão longe de estarem de fato preparados para esta realidade. Destarte, os professores afirmaram que os cursos que existem neste sentido são de grande valia, mas ainda estão aquém de propiciar a amplitude de que necessitam.

Segundo Marques (2000, p.207), a formação dos professores deveria “possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas”. Contudo, alguns dos participantes disseram que às vezes a maneira com que estes cursos são realizados faz com que se obtenham informações difíceis de serem entendidas de maneira prática, ou mesmo que não condizem com a realidade em que vivem. Leandro, por exemplo, colocou que o Aperfeiçoamento em Educação Especial que cursou

contribuiu na questão de conhecer as especificidades de cada uma das deficiências, no entanto houve poucas oportunidades de entender como traduzir isto na prática (p. L.).

Fernanda também argumentou a este respeito ao dizer que

o curso de LIBRAS foi muito importante para a comunicação com os surdos, porém o maior aprendizado foi no contato direto com os alunos (p. F.).

Perante a tudo o que foi colocado, mostrou-se evidente que nenhum curso nesta temática consegue preparar o professor de maneira plena, fator este que ressalta a importância de uma formação constante e consciente, trazendo inclusive a necessidade do reconhecimento de que sempre haverá algo a se aprender, ao passo que “a formação de professores caracteriza-se por um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico” (SEGATE, 2010, p.2).

De maneira geral, os professores afirmaram que não planejam suas aulas considerando a presença de alunos com deficiência. Entretanto, todos colocaram que procuram realizar adaptações durante a própria aula. André, por exemplo, disse que no caso da sala onde está

presente um aluno com paralisia cerebral, procura a todo momento despertar a atenção do aluno para a aula e também ajudá-lo no que se refere à coordenação motora. Vitor disse que procura ampliar o tempo de realização das atividades. Leandro e Rafael ressaltaram que dedicam uma atenção diferenciada a este tipo de alunado quanto à explicação e à ajuda nas atividades. Sintetizando, as adaptações mencionadas pelos participantes englobam ajuda e dilação no tempo para realização de atividades, além de atenção diferenciada, ou seja, os professores não indicam nada além do que o senso comum poderia sugerir.

A presença de alunos com deficiências faz com que os professores modifiquem de forma intuitiva e superficial no que diz respeito ao jeito como dão aula, pois acontecem no momento da aula e não derivam do planejamento.

Planejo as aulas considerando todos os alunos, sem exceção. Realizo as adaptações necessárias, na maioria das vezes, na própria aula. Raramente preparo atividades diferenciadas para os alunos deficientes, gostaria de fazer isso mais (p. F.).

Segundo Tezani (2009, p.14), “para a efetivação da proposta de construção da escola inclusiva, as adaptações curriculares devem estar especificadas em seus documentos, como Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino, entre outros”. A partir deste pressuposto, mostra-se importante que os professores considerem a presença de alunos com deficiências no momento de planejarem suas aulas e, portanto, a não ocorrência de tal ação acaba por prejudicar a inclusão.

Um ponto relevante e que dificulta este tipo de planejamento é o fato de que, na maioria das vezes, os professores têm conhecimento de seu alunado após já terem elaborado o plano de ensino. Esta realidade foi confirmada por todos os participantes desta pesquisa. Em alguns casos, os docentes são beneficiados com dados e orientações importantes, como no caso de Vitor, que afirmou receber informações da direção, da família, da coordenação e de colegas de profissão, onde são

expostas as deficiências, suas limitações, comportamento, medicação, instruções em caso de surtos ou ataques e a melhor postura que deverá ser adotada pelo educador (p. V.).

Em outros casos, como relata o professor Rafael, a ciência desses alunos nem sequer é comunicada:

não há uma comunicação efetiva antes de se entrar na aula, eles apenas estão lá e isso já é uma prática da escola (p. R.).

Além dessa dificuldade em se obter os dados necessários para que o planejamento seja realizado de maneira inclusiva, os professores apontaram alguns fatores estruturais que interferem diretamente na qualidade do aprendizado dos alunos PAEE. De acordo com os participantes, o tempo de duração das aulas, que é de 50 minutos, é muito curto para que todos os alunos consigam aprender e executar as atividades planejadas, além do que o número excessivo de discentes por sala dificulta ainda mais o êxito do processo de aprendizagem.

Estes dois fatores vão ao encontro da pesquisa de Müller (2010), em que, de acordo com os professores que dela participaram, o excesso de alunos por classe, o pouco tempo semanal destinado à aula de música e o número abundante de aulas diferentes em um mesmo dia têm sido barreiras que em muito dificultam o acontecimento da inclusão.

Tabela 5: Origem da informação sobre matrícula de alunos com deficiência em aula de música

Fontes de informação	Itens assinalados por cada professor					TOTAL
	A	F	L	R	V	
Direção	X				X	2
Coordenação					X	1
Colegas professores		X			X	2
Relatório de encaminhamento					X	1
Lista de presença			X		X	2
Educador especial		X				1
Família					X	1
Não é informado	X	X		X		3

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Conforme mostra a Tabela 5, as respostas que os professores deram quando indagados a respeito da maneira pela qual ficam sabendo que possuem alunos com deficiência foram variadas. Rafael sequer é informado. Leandro obtém estes dados pela lista de chamada. André é informado pela direção. Vitor demonstrou ser amplamente atendido pela equipe escolar e pela família e Fernanda relatou passar pelas mais variadas experiências, sendo na maioria das vezes informada e orientada pelas professoras da sala comum. Também relataram que muitos dos alunos não obtêm laudo, dificultando ainda mais o conhecimento sobre as deficiências que possuem e, conseqüentemente, as possibilidades de realização de adaptações curriculares e de planejamento, segundo a percepção dos participantes.

Os dados presentes na Tabela 5 revelam ainda que a maneira com a qual os professores recebem informações a respeito dos alunos PAEE não é consequência do fato da escola ser

pública ou particular, pois em ambos os casos este tipo de comunicação é variado. As escolas particulares, de maneira geral, diferem significativamente quanto às estruturas física e humana disponíveis para o atendimento a este tipo de alunado. Tais diferenças podem ser não somente em termos quantitativos, mas também em relação à maneira com a qual esta realidade é abordada pelos profissionais que compõem a equipe de trabalho. André e Leandro, por exemplo, lecionam em instituições particulares diferentes e disseram que percebem certa preocupação por parte de suas respectivas escolas na promoção da inclusão, mas nenhuma das alternativas assinaladas pelo primeiro foram também destacadas pelo segundo.

As escolas públicas, por sua vez, possuem certo padrão quanto aos profissionais que compõem o grupo escolar, mas a maneira como o trabalho é realizado evidencia significativas oscilações de uma instituição para outra. Fernanda demonstrou ser melhor informada do que Rafael sobre os alunos PAEE aos quais leciona. Os dois trabalham em escolas diferentes, todavia, ambas pertencem à mesma rede municipal.

Há de se considerar também que o tipo de deficiência de cada aluno pode ser um fator determinante quanto à ocorrência e à densidade das informações e do suporte que são fornecidos aos professores, ou seja, se a deficiência for mais severa, por exemplo, é possível que se busque maior diálogo dentro do grupo escolar, ao passo que deficiências consideradas mais leves podem ser abordadas sem tanta profundidade.

Na continuidade serão apresentadas informações pertinentes à percepção dos professores de música acerca da inclusão de alunos com deficiências em suas turmas.

Tabela 6: Opinião dos professores sobre o ensino de Música em salas comuns que contenham alunos com deficiências

	O aluno com deficiência pode trazer contribuições para os demais colegas da classe e para o professor?	É viável a Educação Inclusiva no contexto da Educação Musical?	Concorda com a inclusão de alunos com deficiências em escolas comuns?	O ensino da Música favorece a inclusão?
Sim	5	5	5	5
Não	0	0	0	0

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Os dados presentes na Tabela 6 revelam que todos os participantes afirmaram que a presença do aluno com deficiência traz importantes contribuições para o professor e para os demais colegas. A diferença (em todos os sentidos) promove o desenvolvimento e o exercício

de importantes habilidades, como a interação, a aceitação do próximo, a motivação, a superação, o afeto, a paciência, o respeito e a tolerância, de modo que enriquece o aprendizado dos alunos e propicia novos desafios para o crescimento profissional do professor. Sob essa ótica, os professores participantes apresentaram uma postura imprescindível para o acontecimento da inclusão escolar, ao passo que, nas palavras de Moreno (2009, p.6) “o importante, no processo de inclusão, é perceber que a diversidade não é um problema; pelo contrário, é perceber que é uma oportunidade de enriquecimento individual, social e de ensino-aprendizagem”.

Ainda neste sentido, os professores foram unânimes em admitir que oferecem atenção especial aos alunos que possuem maiores necessidades e dificuldades, buscando assim proporcionar que todos aprendam da maneira mais igualitária possível. De fato, a inclusão não consiste em tratar a todos igualmente, mas sim proporcionar a cada ser humano a possibilidade para que se desenvolva em todas as suas capacidades, dentro dos limites e potencialidades que possui e partindo do princípio de que “a igualdade não equivale à uniformidade e de que a igualdade só fica assegurada se a diversidade não for aniquilada” (CASTILHO, 2009, p.108). Souza Santos (2002, p.75) elucida esta maneira de pensar ao afirmar que “temos direito à igualdade sempre que a diferença nos inferioriza. Temos direito à diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Ainda neste sentido, de acordo com Aguiar (2000, p.290)

os projetos de liberdade humana, de felicidade social e existencial têm de se lastrear nas diferenças culturais, históricas, produtivas e gnosiológicas das sociedades. Terá sucesso o que amalgamar pacificamente essas tendências aparentemente díspares dos seres humanos, mas que são a expressão maior de sua riqueza e de seu potencial para sua tarefa co-criadora do mundo.

O próximo Quadro diz respeito à maneira pela qual os professores percebem o relacionamento entre os alunos das classes em que estão matriculadas pessoas com deficiências.

Quadro 7: Percepção que os professores têm sobre o relacionamento entre os demais alunos da classe com os alunos com deficiências

Participantes	Relacionamento do(s) aluno(s) com deficiência(s) para com o restante da sala	Relacionamento dos demais alunos da sala para com o(s) aluno(s) com deficiência(s)
A	Adequada.	Inadequada.
F	Há casos em que a relação foi adequada e outros onde foi inadequada.	Há casos em que a relação foi adequada e outros onde foi inadequada.
L	Há casos em que a relação foi adequada e outros onde foi inadequada.	Há casos em que a relação foi adequada e outros onde foi inadequada.
R	Há casos em que a relação foi adequada e outros onde foi inadequada.	Há casos em que a relação foi adequada e outros onde foi inadequada.
V	Adequada.	Adequada.

Conforme mostra o Quadro 7, as situações observadas pelos professores são variadas. Em referência à maneira pela qual os alunos PAEE relacionam-se com os demais, André colocou:

Em todos os locais onde trabalho e trabalhei, todas as crianças sempre se dedicaram muito a ajudar os colegas e a interagi-los, independentemente da faixa etária em questão. Algo realmente muito gratificante para um professor (p. A.).

Vitor também compartilhou da visão de André ao afirmar que os alunos para os quais lecionou sempre foram todos amigos.

Todavia, para Fernanda, Leandro e Rafael, o relacionamento do aluno PAEE para com o restante da sala varia bastante. Fernanda, por exemplo, citou que alguns alunos PAEE são agressivos em determinados momentos, dificultando o convívio com os colegas. Leandro e Rafael responderam que nem sempre o relacionamento é bom porque às vezes alguns alunos com deficiência demonstram timidez e receio quanto às amizades. De acordo com Rafael,

Alguns se dão muito bem e se sentem muito felizes nas salas, outros não se sentem à vontade e acabam ficando mais isolados, dependendo muito da classe como um todo (p. R.).

No que diz respeito à percepção que os professores têm sobre a relação dos demais alunos para com os PAEE, André respondeu:

Acredito que seja inadequada porque a questão ultrapassa a capacidade do aluno em saber lidar com a situação: a escola também não sabe, nem as famílias, nem os professores (p. A.).

Fernanda trouxe novamente o exemplo dos momentos em que os alunos PAEE agem com agressividade. De acordo com ela, nessas situações, as outras crianças procuram não interagir, ou ainda riem e fazem piada, mas nos demais momentos se relacionam bem.

Leandro, por sua vez, colocou que o relacionamento é bom, mas

em alguns momentos o professor acaba tendo que mediar e até forçar a interação e a integração (p. L.).

Já Rafael ressaltou que:

em algumas salas os alunos têm um bom respeito e interação com os alunos deficientes, porém em outras eles são motivo de zombaria e exclusão, ou ainda são utilizados para gerar indisciplina na sala pelos demais colegas, associando a deficiência como uma liberdade para fazer o que os outros não podem fazer (p. R.).

Por fim, Vitor afirmou que os alunos PAEE sempre foram bem acolhidos pelos demais, propiciando ótimo ambiente entre todos.

Essa diferença observada na maneira pela qual os alunos com deficiência são recebidos por seus colegas na sala comum e também o modo como os alunos PAEE relacionam-se com os demais, no contexto de cada professor, acabam por confirmar a influência que o meio tem sobre as concepções e o comportamento dos alunos, podendo ser o jeito com que o professor e a equipe escolar conduzem a situação, a formação que os alunos tiveram em suas famílias e na própria escola em relação à pessoa com deficiência ou mesmo a maneira com que o aluno com deficiência porta-se dentro da sala. Cada caso apresenta uma situação singular que, no montante de todos, resultariam em tantas variáveis que extrapolariam em muito as que aqui foram apresentadas. Seja como for, o que fica evidente é que a variabilidade é identificada, mas no geral a escola pouco faz para atuar e mudar o que está posto. Percebe-se um protagonismo reduzido. Parece não haver a percepção de que é possível interferir na realidade e construir condições mais adequadas para redução de dificuldade e promoção de ambientes mais positivos.

Se, por um lado os participantes manifestam concordância com a presença de alunos com deficiências em salas comuns e justificam grandes contribuições, por outro, quando a questão envolve a sua própria atuação docente, dificuldades emanam, tal como procurar-se-á apresentar a seguir.

Nesse sentido, o ponto unânime nas respostas dadas pelos participantes foi a dificuldade que sentem em lecionar em salas em que estão matriculados alunos com deficiências. A Tabela a seguir (Tabela 7) mostra as dificuldades apresentadas e os professores que as selecionaram:

Tabela 7: Principais dificuldades encontradas pelos professores na prática docente em salas comuns que contêm alunos com deficiências

Dificuldades	Participantes					TOTAL
	A	F	L	R	V	Número absoluto
Trabalhar com a indisciplina na sala;		X		X	X	3
Promover a participação efetiva de todos;	X	X	X	X	X	5
Obter clareza na comunicação;	X	X	X	X	X	5
Promover o aprendizado e a participação de todos;	X	X	X	X	X	5
Propiciar o entrosamento com o grupo;		X	X	X		3
Realizar o planejamento de conteúdos e/ou atividades;	X	X	X	X	X	5
Lidar com a falta de recursos didático-pedagógicos específicos;	X	X	X	X		4

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

De acordo com os dados da Tabela 7, todas as alternativas foram escolhidas por, pelo menos, 60% dos professores. E ainda, neste sentido, das sete dificuldades apresentadas, quatro foram selecionadas por todos os participantes. Tais dados evidenciam que os professores participantes admitem possuir dificuldades significativas em sua prática docente quanto à presença de alunos com deficiências nas salas comuns em que lecionam.

Além destas dificuldades sugeridas como alternativas para escolha, havia um campo onde cada professor teve a oportunidade de expor alguma(s) outra(s) dificuldade(s) que tivesse. Os únicos professores que preencheram este campo foram André e Fernanda. A colocação de André foi:

com os alunos sem deficiência sinto sempre que devo buscar novos meios; com os especiais, acredito que eu tenho muito, exacerbadamente muito a aprender (p. A.),

externando o desafio que é estar sempre buscando novas estratégias de ensino e também a necessidade constante de formação. Já Fernanda, retomando a questão que envolve o grande número de alunos presente nas salas de aula, destacou como empecilhos a serem somados aos já citados

as salas lotadas e a dificuldade em atender mais individualmente as demandas de certos alunos (p. F.).

Livramento e Ramos (2013, p.138) vão ao encontro desta realidade descrita por Fernanda quando colocam que um “fator que provoca angústia no professor para lidar com a diversidade e situações de uma classe inclusiva é a superlotação das salas, o que dificulta oferecer uma atenção diferenciada aos alunos com necessidades educacionais especiais”.

A pesquisa de Dutra e Guimarães (2013) também traz relatos de diferentes professores que se deparam com este mesmo empecilho, evidenciando, portanto, que tal dificuldade não é exclusiva do contexto do ensino de música.

Trazendo estes assuntos para casos mais específicos, cada professor participante classificou o quanto julga estar ou não preparado para lidar com as deficiências visual, auditiva, física, intelectual e múltipla. O Quadro 8, a seguir, traz as respostas obtidas:

Quadro 8: Percepção dos professores quanto à atuação com diferentes deficiências

	D. Visual	D. Auditiva	D. Física	D. Intelectual	D. Múltipla
André	Razoavelmente preparado	Despreparado	Despreparado	Muito despreparado	Muito despreparado
Fernanda	Muito despreparado	Muito despreparado	Razoavelmente preparado	Muito despreparado	Muito despreparado
Leandro	Despreparado	Despreparado	Despreparado	Despreparado	Muito despreparado
Rafael	Despreparado	Razoavelmente preparado	Bem preparado	Razoavelmente e preparado	Muito despreparado
Vitor	Despreparado	Razoavelmente preparado	Razoavelmente preparado	Razoavelmente e preparado	Despreparado

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Os dados do Quadro 8 reafirmam o reconhecimento por parte dos professores sobre a necessidade de maior formação para a educação inclusiva, de modo que consigam não somente

entender melhor as diferentes deficiências, mas também traduzir este conhecimento em práticas pedagógicas capazes de promover a inclusão escolar em seus mais diferentes âmbitos. Cabe destacar que, com relação à deficiência múltipla houve unanimidade. O despreparo é identificado de forma inquestionável. Já com relação às demais deficiências, a física é aquela que parece oferecer menos desafio aos professores, seguida pela deficiência auditiva, o que chama atenção, já que são professores de música e essa deficiência poderia ser considerada mais desafiadora. No entanto, para esse grupo de professores, a deficiência visual parece ser aquela que mais traz à tona a fragilidade da formação docente.

Pesquisas como as de Mittler (2003), Carvalho (2004), Vitaliano e Dall'Acqua (2012) e Dantas e Santos (2012) revelam que este sentimento de despreparo no que diz respeito à inclusão não é exclusivo dos professores de música, ao passo que apresentam realidades similares vivenciadas por docentes que lecionam em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino. Segundo Vitaliano e Dall'Acqua (2012, p.104), “pesquisas comprovam que os professores e a equipe gestora das escolas estão vivenciando muitas dificuldades para ensinar tais alunos, em razão, sobretudo, de seu despreparo profissional”. Ao colocar que “os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial” (CARVALHO, 2004, p. 27), Carvalho remete esta dificuldade da prática profissional docente à escassa formação que as Licenciaturas oferecem sobre o assunto, em que, além de rasa, muitas vezes traz conteúdos difíceis de serem traduzidos na prática. Esta mesma constatação é encontrada não somente nas outras três publicações já citadas neste parágrafo como também nas respostas que os professores participantes deste trabalho forneceram, evidenciando assim que o despreparo dos professores no que diz respeito à inclusão é um assunto latente e que preconiza em alta escala o trabalho que realizam.

Ainda neste sentido, Rodrigues (2005) vai além, afirmando que esta má formação pode não somente deixar lacunas quanto às capacidades docentes que deveriam ser adquiridas e desenvolvidas como também proporcionar ao professor uma aversão quanto à prática profissional em meio a alunos PAEE:

Em termos da formação inicial, continuamos a verificar que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omitida, encontramos nos programas uma concentração em casos de deficiência, muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão: esta formação ‘assusta’ o futuro professor e acaba por lhe proporcionar fundamento para a sua dificuldade em aceitar casos com características

semelhantes aos casos que lhe foram apresentados na formação. (2005, p.56-55).

Todavia, em meio às congruências apresentadas até agora entre as informações do Quadro 8 e a literatura, também podem ser encontradas algumas discordâncias. O grupo de professores participantes da pesquisa de Dantas e Santos (2012) apontou a deficiência intelectual como aquela que mais o impede de atingir eficácia no processo educativo. De acordo com Mittler (2003), os professores mostram-se mais confiantes em atuar com uma criança que apresenta comprometimento sensorial ou físico do que com uma que tenha outros tipos de dificuldades, como as emocionais, comportamentais e de aprendizagem. Os dados do Quadro 8 vão ao encontro da afirmativa de Mittler (2003) no que diz respeito à deficiência física, contudo, divergem das duas publicações - Mittler (2003) e Dantas e Santos (2012) - ao elencar a deficiência visual, que é sensorial, como a que apresenta maior dificuldade de trabalho entre os professores de música, com exceção da deficiência múltipla, evidentemente.

Esta diferença pode indicar que a disciplina de música, comparada com as demais, apresenta especificidades que proporcionam maior facilidade de ensino em meio a salas em que estão matriculados alunos com deficiência intelectual, ou também que a deficiência visual traz mais desafio à prática do ensino de música do que de outras áreas do currículo escolar; entretanto, é importante o reconhecimento de que, para que tais constatações sejam de fato concebidas, seriam necessárias respostas provenientes de uma amostra maior de participantes. Ainda neste sentido, cabe ressaltar que o nível da deficiência também pôde ser um fator determinante nas respostas apresentadas no Quadro 8, em que cada professor teve por base a experiência pessoal frente o tema perguntado, sem a amplitude de dados necessária para fundamentar conclusões que caracterizem todo o grupo “professores de música”.

O eixo a seguir apresenta os resultados obtidos junto aos participantes no que diz respeito à intersecção Educação Inclusiva e Musical

3.3 Educação Inclusiva e Educação Musical

Todos os professores afirmaram que a educação inclusiva encontra na educação musical grandes vias para seu acontecimento, não somente por ser uma disciplina como as outras, mas também pelas especificidades que possui, assim como pelo desenvolvimento que proporciona.

Tal ideia foi reforçada por meio da experiência que possuem enquanto professores de música. Rafael defende que

A educação musical contribui muito para a inclusão, já que parte de um aspecto do fazer musical em conjunto e das possibilidades de cada um dentro de suas limitações em executar um som ou um ritmo (p. R.).

Para Leandro,

a educação musical possibilita um efeito em qualquer pessoa, seja ele na área emocional, física, intelectual ou espiritual. Todo aluno pode de alguma forma interagir e praticar com as propostas das aulas (p. L.).

André e Fernanda ressaltaram a importância da coletividade que o ensino de música promove, e Fernanda ainda destacou a flexibilidade do currículo e o caráter terapêutico que a música possui, ao passo que

tocar e cantar, além de ajudarem muito a parte cognitiva, são atividades que mexem muito com as emoções e as sensações, favorecendo todas as pessoas, sem exceção. A música traz bem-estar e prazer (p. F.).

Por fim, Vitor é incisivo em sua colocação:

A música no meu ponto de vista é o maior caminho para a inclusão. A música tem que ser tratada com muito respeito, não é necessário olfato, tato, visão, paladar, audição para sentir a música. Para cada caso específico há uma sensação certa para se aplicar a música. Música não tem cheiro, música não tem cor, música não se pega, música não se ouve. Música se sente (p. V.).

O posicionamento dos professores e o testemunho que deram a respeito da importância do aprendizado musical em salas comuns vêm ao encontro de Previato (2015, p.17), ao afirmar que “a disciplina de Música traz consigo aspectos singulares que em muito contribuem para a inclusão escolar”, dentre os quais destacam-se a flexibilização curricular, a utilização do lúdico, o fato de que praticamente todos gostam de música e a utilização de diferentes linguagens.

Retomando alguns dados da Tabela 6, dos cinco participantes, somente André e Rafael concordaram plenamente com a inclusão de alunos com deficiências em escolas comuns, enquanto que os demais concordaram em parte. Todavia, com base nas justificativas

apresentadas, mostrou-se evidente que, embora as respostas tenham variado entre “concordo plenamente” e “concordo em parte”, todos acenaram para uma mesma linha de pensamento: a de que são a favor, mas que é preciso que exista o respaldo necessário, como recursos materiais e a presença de profissionais da área da Educação Especial para auxiliar os demais professores. Na visão de André,

talvez o aluno com alguma deficiência seja o que mais precise estar na escola de ensino regular (p. A.).

Fernanda acrescentou ainda que

numa situação ideal, a inclusão na escola deveria contar com uma equipe multidisciplinar: pedagogos, educadores especiais, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc. (p. F.)

As últimas questões pediram para que cada professor narrasse uma experiência vivenciada no contexto da sala de aula onde, em pelo menos algum momento, tenha tido alguma dificuldade em ministrar a aula por conta da presença de alunos com deficiências, de modo a descrever a quantidade de alunos de maneira geral, o(s) tipo(s) de deficiência(s), os conteúdos e conceitos pretendidos para a aula, a dificuldade encontrada e os motivos desta dificuldades, descrevendo inclusive como ocorreu a relação entre alunos. Estes registros serão apresentados e analisados a seguir.

3.4 Relatos da prática dos professores participantes em salas comuns nas quais estão matriculados alunos PAEE

A análise realizada acerca do relato de cada professor terá como princípio norteador um conjunto de cinco categorias que emanaram do próprio processo analítico, sendo elas: conhecimento acerca da condição; estratégias adotadas diante da condição; materiais utilizados; planejamento; e avaliação. O Quadro 9 traz as definições de cada categoria e as informações contidas os relatos aqui analisados estão presentes nos Quadros 10, 11, 12, 13 e 14.

Quadro 9: Categorias de análise e suas respectivas definições

Categoria	Definição
Conhecimento acerca da condição	Relatos do professor sobre o entendimento e a concepção que possui a respeito da situação do aluno com deficiência
Estratégias adotadas diante da condição	Ações e atitudes do professor frente à realidade descrita
Materiais utilizados	Recursos utilizados pelo professor com o intuito de proporcionar o aprendizado aos alunos PAEE.
Planejamento	Ações do professor com vista a preparar antecipadamente as aulas tendo em vista a presença de alunos PAEE.
Avaliação	Ações e critérios adotados pelo professor para aferir a ocorrência ou não do aprendizado por parte dos alunos PAEE.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Quadro 10: Informações do relato do professor André

Quantidade de alunos na sala	15 (Segundo Ano do EF)
Quantidade de alunos com deficiência	1
Tipo(s) de deficiência encontrado(s):	Paralisia
Conceitos/conteúdos pretendidos para a aula	Pulsação, prática rítmica, apreciação de estilos musicais
Dificuldade encontrada	A maior de todas é perceber se o aluno com a paralisia está evoluindo musicalmente; se os conceitos estão sendo apreendidos.
O porquê da dificuldade	Falta de preparo do professor, falta de comunicação verbal do aluno com o professor.
Como lidou com a dificuldade encontrada	Ainda busca ler e saber sobre.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Por meio de seu relato, professor André demonstrou encontrar dificuldade em aferir se o aluno está ou não aprendendo, ao passo que descreve não saber quais resultados seu ensino propicia. Embora tenha colocado alguns conteúdos e conceitos pontuais, é bem possível que tal incerteza se repita em inúmeras outras situações, uma vez que, para André, o aluno se apresenta inacessível, ao passo que não consegue compreendê-lo e muito menos identificar o que pode ser feito para que tal barreira seja superada. Destarte, em sentido figurado, o aluno é visto como que preso em uma “bolha”, enquanto que o professor lança garrafas ao mar na esperança de que, de alguma forma, o aluno as encontre e consiga codificar as mensagens que carregam. Todavia, como professor, André não consegue conduzir o processo de ensino-aprendizagem,

pois demonstra, neste caso, não saber como fazê-lo. Aliás, dá indícios de não ter qualquer controle sobre isso.

Como consequência, evidencia-se que não existe na situação narrada qualquer indício de planejamento, avaliação e metodologia previamente pensados e voltados ao aprendizado do aluno com deficiência, fatores estes que podem ser resultantes da falta de preparo assumida pelo docente, proporcionando assim que o desejo de promover a inclusão esbarre na incapacidade de traduzi-la em atitudes práticas.

André afirmou buscar literatura e informações neste sentido, contudo, o exemplo dado revela que, ao menos neste caso, tal atitude parece não surtir efeito e esta realidade acaba por mostrar que o professor, por si mesmo e com apenas o conhecimento de sua área de atuação, não consegue superar as dificuldades relatadas.

Quadro 11: Informações do relato da professora Fernanda

Quantidade de alunos na sala	13 (Primeiro Ano do EF)
Quantidade de alunos com deficiência	1 – 6 anos de idade
Tipo(s) de deficiência encontrado(s):	Ausência de laudo (os pais têm ignorado os encaminhamentos).
Conceitos/conteúdos pretendidos para a aula	Brincadeiras rítmicas, atividades musicais de coordenação motora.
Dificuldade encontrada	Comportamento inadequado, indisciplina.
O porquê da dificuldade	O aluno teve surtos: chorou, gritou e se jogou no chão, impossibilitando a continuidade da aula.
Como lidou com a dificuldade encontrada	Conversando, tentando acalmar a criança, deixando a criança tentar se acalmar sozinha, pedindo para que realizasse alguma atividade diferente (desenho, dobradura) e acionando a professora da sala e a mãe. Esta dificuldade se mostrou presente em todas as disciplinas, até que a direção da escola, em acordo com a mãe mudou a criança de período, e isso proporcionou melhoras na comunicação da criança e na relação do aluno para com a professora, além do que sente menos sono e cansaço. Ela continua apresentando dificuldades de fala e de socialização com outras crianças, mas tem melhorado. A criança é muito metódica, fica nervosa quando sai da rotina, então tem se buscado respeitar essa condição.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

A professora Fernanda relatou grande dificuldade em conter comportamentos da criança que são considerados inadequados em sala por atrapalharem o andamento da aula,

categorizando-os, inclusive, como “indisciplina”. De acordo com a descrição, o aluno passava por “surto” que inviabilizavam a continuidade das atividades. A maneira com a qual estes surtos foram descritos e a informação dada de que a criança ainda não possui laudo evidenciam que não há por parte da professora qualquer conhecimento acerca da condição.

Quanto às estratégias adotadas, a professora recorreu a tentativas malsucedidas para conter tais comportamentos, como conversas com o aluno e a proposição de atividades paralelas, como desenhos e dobraduras. A partir das informações presentes no relato, pode-se pensar que as dificuldades enfrentadas pela professora dizem respeito apenas ao mau comportamento da criança, contudo, se tais informações forem colocadas à luz da Educação Especial, evidencia-se certa falta de preparo por parte da escola para lidar com a situação.

Apesar do aluno não ter passado por avaliação que definisse sua condição por meio de um diagnóstico formal, o relato dá indícios de que a escola, assim como a professora, retém informações importantes que não foram consideradas, como o apego à rotina e seu perfil “metódico”, pistas estas que sugerem que uma mudança relativa à condução da aula, criando uma sequência de ações fixa que desse à criança a sensação de segurança, por exemplo, seria uma estratégia simples e provavelmente mais eficaz do que a proposta de atividade paralela.

De maneira geral, o que se observa é que houve a tentativa de fazer com que o aluno se adequasse à aula e à metodologia, sem que suas necessidades fossem levadas em conta. Conforme descreveu Fernanda, em situação posterior ao acontecimento da aula relatada, a escola procurou a mãe do aluno e, após uma conversa, o mudou de período. Esta mudança trouxe consigo resultados significativos: a criança obteve melhora em seu comportamento e não apresentou mais o cansaço que lhe era peculiar. Tal atitude ilustra a relevância que existe quando a escola deixa de esperar que o aluno se adapte a ela e volta o olhar às condições do aluno, promovendo mudanças que vão ao encontro das necessidades por ele apresentadas.

Os únicos materiais que podem ser percebidos durante a descrição são aqueles utilizados nas atividades de desenho e de dobradura. Quanto ao planejamento e à avaliação, os dados do relato evidenciam que foram inexistentes, principalmente pelo fato de que as atividades paralelas propostas pela professora (desenho e dobradura) não demonstram ter relação com os conteúdos musicais trabalhados com o resto da classe.

Quadro 12: Informações do relato do professor Leandro

Quantidade de alunos na sala	17 (Segundo Ano)
Quantidade de alunos com deficiência	8
Tipo(s) de deficiência encontrado(s):	TDAH, autismo, hiperatividade e mielomeningoceli.
Conceitos/conteúdos pretendidos para a aula	Notação Musical
Dificuldade encontrada	Fazê-los se concentrar
O porquê da dificuldade	Alto número de alunos que necessitavam um auxílio específico.
Como lidou com a dificuldade encontrada	Com muita dificuldade. Levou muito tempo para conseguir fazê-los compreender os conceitos, insistindo com vários tipos de atividades, durante algumas aulas.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

O professor Leandro colocou em seu relato que a principal dificuldade encontrada se deu no elevado número de alunos com deficiência presentes em uma mesma turma, pois exige atenção diferenciada e individual a muitos discentes dentro da classe, fator este que se torna ainda mais agravante se associado à realidade de que possui apenas uma aula semanal de 50 minutos.

Apesar da diversidade de condições encontradas, o professor apontou apenas a falta de concentração como dificultador de suas aulas e, frente ao contexto colocado, procurou variar as atividades sobre um mesmo assunto, tendo como meta encontrar aquela que conseguisse propiciar o aprendizado com maior eficácia para cada aluno. Essa estratégia metodológica surtiu efeito, todavia, o tempo utilizado foi muito longo, haja visto que várias aulas foram direcionadas ao aprendizado de um único assunto.

Ao analisar o ensino nessa perspectiva temporal, o que se pode constatar é que, ao longo do ano, mesmo se houver aprendizado, a quantidade de conteúdos e conceitos trabalhados será muito pequena, estando aquém daquilo que se espera de maneira geral. Retomando discussões anteriores, no ensino de Música não existe a mesma rigidez curricular do que nas outras disciplinas quanto aos conteúdos a serem trabalhados e, por isso, este contexto é beneficiado por maiores possibilidades de flexibilização. Entretanto, se levar em conta que cada escola costuma ter mais de uma sala para cada nível de ensino, é bem provável que haja disparidade entre elas quanto ao que foi aprendido ao longo do ano, fator este que pode resultar em críticas a respeito do trabalho docente. Vê-se, portanto, que este é mais um exemplo de que a organização da escola comum, como citado anteriormente, foi estabelecida antes da inclusão

e, por isso, traz em si características que precisam ser alteradas para a implantação de um sistema inclusivo pleno e eficaz.

A atitude do professor na lida com a dificuldade encontrada demonstra dedicação ao planejamento das aulas, ao passo que busca contemplar, com diferentes estratégias de ensino, a todas as necessidades apresentadas por seus alunos, mostrando-se sensível às necessidades das crianças. A postura adotada evidencia também que a formação que o docente realizou em Educação Especial (já relatada no Quadro 6) contribuiu para o preparo que possui em trabalhar com as diversas características de seus alunos.

Em meio a atividades variadas, o professor não foi claro quanto à utilização de materiais diferenciados, mas demonstrou êxito em avaliar o aprendizado de seus alunos, afirmando que, mesmo com dificuldades, conseguiu perceber que compreenderam os conceitos trabalhados.

Quadro 13: Informações do relato do professor Rafael

Quantidade de alunos na sala	30
Quantidade de alunos com deficiência	3
Tipo(s) de deficiência encontrado(s):	Baixa-visão, intelectual e autismo
Conceitos/conteúdos pretendidos para a aula	Figuras rítmicas.
Dificuldade encontrada	Para o aluno de baixa visão é difícil encontrar um meio de ensinar as figuras rítmicas sem a parte visual das notas e seus valores, enquanto que os alunos com deficiência intelectual e autismo trabalham apenas no campo lúdico de reconhecer que as figuras são musicais, tornando a prática musical com instrumentos também difícil de se realizar.
O porquê da dificuldade	Falta de preparo para ensinar esses tipos de conteúdo a alunos PAEE.
Como lidou com a dificuldade encontrada	Não encontrou um meio para superá-la, concentrando a aula para o restante dos alunos e retomando o tema algumas vezes na tentativa de proporcionar ao aluno com baixa visão a compreensão do conteúdo.

Fonte: Questionário; Elaboração própria.

O relato do professor Rafael diz respeito a uma turma da qual fazem parte três crianças PAEE, cada uma com especificidades e necessidades que em muito diferem entre si: deficiência visual, deficiência intelectual e autismo.

Ao planejar uma aula de figuras rítmicas para esta classe, o professor demonstrou esbarrar em obstáculos que permeiam as características específicas de cada criança, encontrando dificuldade em atendê-las. Esboçou a intenção de realizar um planejamento que levasse em consideração a presença dos alunos PAEE, todavia, não conseguiu torná-la realidade, ao passo que identificou os limites de cada aluno, mas não apresentou repertório para criar estratégias que promovessem o aprendizado de todos. Não descreveu qualquer tentativa para que isso acontecesse e, como consequência, manteve-se em sua zona de conforto, conformando-se com o ensino apenas para as demais crianças

Pode-se averiguar, portanto que, embora o professor tenha apresentado certo conhecimento acerca das condições de seus alunos, não adotou estratégias, não utilizou materiais e nem realizou um planejamento que contemplassem tais condições, restando-lhe apenas, como processo avaliativo, admitir que não houve o aprendizado.

Conforme mostra o Quadro 6, Rafael não obteve qualquer formação em Educação Especial e o relato por ele realizado configura-se como possível consequência dessa falta de preparo, exemplificando fidedignamente a imagem da exclusão do aluno com deficiência, tão comum nas salas de aula brasileiras (MITTLER, 2003; SANTOS, 1999). Além disso, explicita o olhar de muitos docentes acerca das crianças PAEE, que atribuem a responsabilidade deste alunado exclusivamente aos profissionais da área da Educação Especial (MORENO, 2009; RODRIGUES; 2005).

Quadro 14: Informações do relato do professor Vitor

Quantidade de alunos na sala	25
Quantidade de alunos com deficiência	3
Tipo(s) de deficiência encontrado(s):	Visual e motora
Conceitos/conteúdos pretendidos para a aula	Iniciação ao instrumento da flauta doce.
Dificuldade encontrada	Aluno com deficiência motora, não conseguia segurar o instrumento da forma correta
O porquê da dificuldade	O Aluno consegue soprar, mas tem dificuldade em tapar os furos do instrumento para tocar as notas.
Como lidou com a dificuldade encontrada	Colocou o instrumento nas mãos dele diversas vezes para que ele conseguisse tocar, mas o aluno que não conseguia tapar os furos por causa da atrofia nas mãos, então colocou as mãos do aluno sobre as suas e tapou os buracos para ele, fazendo com que ele tocasse.

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Por fim, o professor Vitor colocou em seu relato que a classe à qual leciona possui três alunos PAEE, com as deficiências visual e motora. Todavia, mesmo sem especificar quais possuem cada uma dessas deficiências, o docente foi claro ao afirmar que a dificuldade encontrada se resume à situação de um único aluno que possui deficiência motora.

O fato de ter frisado a deficiência motora e de não ter mencionado encontrar dificuldades em relação à deficiência visual dá indícios de que, ao menos neste caso específico, o aluno deficiente visual conseguiu aprender o conteúdo pretendido. Dessa forma, pode-se considerar que o professor possui algum conhecimento a respeito das deficiências de seus alunos, tanto por não ter citado a deficiência visual enquanto empecilho quanto por procurar soluções para que o aluno com deficiência física conseguisse participar da aula que, no caso, era tocar a flauta doce.

Entretanto, cabe ressaltar que, no Quadro 8, quando questionado sobre o quanto se sentia preparado para lidar com cada uma das deficiências, Vitor respondeu se sentir despreparado em relação à deficiência visual e razoavelmente preparado quanto à deficiência física, dados estes que vão de encontro aos que compõem o relato por ele elaborado, contradição que pode ser consequência de uma avaliação geral realizada no Quadro 8 em relação a um caso específico relatado.

Diante da condição do aluno, o professor tapou os furos da flauta, colocando as mãos de seu aprendiz sobre as suas e permitindo assim que ele soprasse as notas certas. Esta maneira de ensinar demonstra que o professor realizou adaptações metodológicas e materiais, mas não deixa claro se tais procedimentos ocorreram de maneira improvisada ou se já foram pensadas desde o planejamento. Além disso, apesar da estratégia de ensino empregada ter sido bem-sucedida, o objetivo da aula não foi plenamente atingido, uma vez que, utilizando o recurso adotado (as mãos do aluno sobre a movimentação das mãos do professor), a criança não teve autonomia para realizar a atividade por conta própria, dificultando assim que o professor consiga avaliar se o aprendizado ocorreu em sua plenitude.

Frente aos relatos dos professores e tendo como ponto basilar as cinco categorias já mencionadas, é possível sintetizar a análise realizada da seguinte maneira:

Quadro 15: Análise dos relatos com base nas categorias

Categorias	Professores participantes				
	André	Fernanda	Leandro	Rafael	Vitor
Conhecimento acerca da condição	Não possui	Não possui	Possui	Não possui	Possui parcialmente
Estratégias adotadas diante da condição	Não houve	Conversa e com o aluno e atividades paralelas não relacionadas ao conteúdo do dado ao restante da turma	Variação de atividades	Não houve	Tampar os buracos da flauta tendo as mãos do aluno em cima das do professor
Materiais utilizados	Não consta	Materiais para desenho e dobradura	Não consta	Não houve	Flauta e mãos do professor
Planejamento	Não houve	Não houve	Eficaz	Não houve	Não consta
Avaliação	Não houve	Não houve	Houve aprendizado	Não houve aprendizado	O aluno aprendeu parcialmente

Fonte: Questionário: Elaboração própria.

Ao longo do questionário os professores forneceram respostas referentes às concepções que possuem e também às atitudes que tomam frente às temáticas relacionadas à inclusão escolar. Nos próximos parágrafos serão analisadas se as respostas de cunho teórico possuem relação com as atitudes relatadas, propiciando assim a possibilidade de averiguar em que proporção os professores conseguem traduzir aquilo que pensam em ações concretas dentro da sala de aula.

A análise acerca dos dados da Tabela 2 discursou sobre a ausência de trabalhos realizados em parceria entre os professores de música com os demais docentes da escola, promovendo assim a interdisciplinaridade. Esta realidade pôde ser observada também nos relatos práticos, uma vez que em nenhuma das aulas descritas estiveram presentes conteúdos e atividades que envolvessem a participação de professores de outras áreas, tanto no planejamento quanto na realização.

Na Tabela 3, somente dois professores, ambos de escola pública, afirmaram que a instituições ao qual lecionam não possuem espaço adequado para a realização da aula de música, fator este que poderia ser um empecilho para que a prática docente ocorresse de maneira satisfatória. Todavia, durante as aulas descritas, os espaços sequer foram citados, dando indícios de que não interferiram de maneira significativa na promoção do aprendizado.

Na Tabela 4, 80% dos professores disseram que escolhem os conteúdos, conceitos e objetivos das aulas de música de acordo com a sala, com base no conhecimento dos alunos que a compõem. Além disso, todos afirmaram que, após tal escolha, a aula em si se torna mais eficaz se preparada com base em todos os alunos, inclusive os PAEE. A partir desta atitude, o resultado esperado é que todos os alunos sejam atendidos e consigam aprender, mesmo sendo cada um à sua maneira. Contudo, de maneira geral, os professores admitiram que não planejam suas aulas considerando a presença de alunos com PAEE, o que revela contradição entre o pensamento e a ação dos docentes. As informações do Quadro 10 mostram que somente o professor Leandro elaborou um planejamento que contemplasse a todos os seus alunos e, também neste sentido, os professores Leandro e Vítor foram os únicos que conseguiram promover o aprendizado de todos os seus educandos, ainda que em proporções diferentes, trazendo à tona a realidade de que, dentre os cinco professores participantes, a maioria se mostra consciente sobre como deveria agir para promover a inclusão, mas não encontra meios para traduzir isso na prática.

Com relação à análise realizada acerca do Quadro 4, o professor Leandro ressaltou a possibilidade de utilizar-se da flexibilização curricular que é permitida ao ensino de música como um fator positivo em sua prática docente e o relato que realizou sobre as aulas as quais lecionou demonstrou que tal recurso lhe é realmente de grande valia, uma vez que tal realidade lhe deu condições de elaborar variadas atividades sobre um mesmo assunto e, como consequência, promover maiores condições para que seus alunos aprendessem.

O Quadro 6 traz as informações sobre a formação de cada professor participante em relação à Educação Especial. Os dois únicos professores que não possuem formação alguma neste sentido são André e Rafael, os mesmos que, no Quadro 10, apresentaram maiores lacunas na prática docente que relataram em meio a este contexto. Esta relação evidencia que os cursos de Educação Especial, mesmo que não de maneira plena, contribuem significativamente para a capacitação do professor que atua nesta realidade, tanto no campo teórico quanto prático. A importância deste tipo de informação, ainda mais de forma continuada, é reconhecida por todos os participantes, e o fato de André e Rafael observarem tal relevância e não terem ainda cursado nada neste sentido reforça a disparidade entre consciência e ação, já mencionada a respeito da realização do planejamento.

De acordo com a Tabela 6, todos os professores foram unânimes em afirmar que o aluno com deficiência pode trazer contribuições para os demais colegas da classe e para o professor, que a Educação Inclusiva é viável no contexto da Educação Musical e que o ensino da Música favorece a inclusão, concordando, portanto, com a inclusão de alunos com deficiências em escolas comuns. Entretanto, os relatos dos professores trouxeram fragmentos

que demonstram a vivência de tal realidade, como a cooperatividade entre os alunos dos professores André e Leandro, e outros que revelam que em algumas situações este ideário ainda é distante, como a agressividade, a gozação e a indisciplina entre os discentes da professora Fernanda e do professor Rafael.

Dessa forma, observa-se que, ao relatarem suas aulas, os professores demonstram a existência de consideráveis barreiras a serem superadas para que aquilo que acreditam venha de fato a se tornar realidade, com antagonismos que revelam pontos de vista que em muito traduzem o panorama da época em que vive a Educação Especial e a Inclusão Escolar. Em primeiro momento, pode-se averiguar que a inclusão é um processo em andamento e do qual já pode-se colher bons frutos, todavia, ao mesmo tempo é um processo não finalizado (e talvez nunca será) e que ainda está aquém do que se espera em muitos aspectos, principalmente em campos práticos. Trata-se de reconhecer o que já se alcançou e o que ainda falta, viabilizando estratégias para que se tire proveito do que já é possível e para que se encontrem caminhos para que tal processo continue a crescer.

Os dados da Tabela 7 e do Quadro 8 mostram quais são as principais dificuldades que os professores participantes reconhecem enfrentar ao lecionar em salas comuns em que estão matriculados alunos PAEE e também o quanto se sentem preparados para atuarem com as deficiências visual, auditiva, física, intelectual e múltipla. De sete possíveis dificuldades, todos os professores assinalaram ao menos cinco e, quando indagados sobre o quão preparado acreditam estar para atender a alunos com deficiências, a maioria das respostas foram negativas, evidenciando que a prática docente em meio a este contexto enfrenta ainda muitos desafios e, de fato, a descrição que cada professor realizou acerca de suas aulas foi congruente com as dificuldades e com o despreparo anteriormente reconhecidos.

Dessa forma, mostrou-se evidente que os professores participantes desta pesquisa defendem a inclusão escolar e reconhecem o quão importante é a inserção de alunos PAEE em salas comuns tanto para o grupo escolar quanto para a sociedade, afirmando que todos são beneficiados por esta realidade. Entretanto, conforme os próprios professores relataram, o que se vê no dia a dia é um conjunto de barreiras que dificultam em muito que tal ideário se concretize plenamente. Como consequência, os docentes se mostraram a favor da inclusão e ao mesmo tempo incapazes de promovê-la em sua totalidade, reconhecendo a necessidade de realizarem uma formação continuada a este respeito e também de amparo por parte da instituição escolar, ressaltando a relevância da presença de uma equipe dentro da escola que dê suporte para lecionarem com eficácia e promoverem o aprendizado de todos os alunos.

SEÇÃO 4 CONCLUSÕES

Acredita-se que o trabalho aqui realizado propiciou importantes contribuições para as áreas da Educação Musical, da Educação Especial e da Inclusão Escolar, ao passo que as trouxe em um mesmo contexto de estudo e possibilitou assim que dialogassem entre si, contemplando com maior veracidade a prática do professor de música que atua em escolas comuns em que estão matriculados alunos PAEE.

Conforme mostrado no levantamento bibliográfico, esta conjuntura temática mostrou-se parca em meio à produção acadêmica, fator este que justifica a importância desta pesquisa e, ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de que mais pesquisas e publicações sejam feitas neste sentido, expandindo as reflexões aqui realizadas e propiciando novos questionamentos e respostas, de maneira a ampliar o conhecimento a respeito e possibilitar melhorias para que o professor de música consiga promover práticas educacionais que proporcionem o aprendizado de todos os seus educandos, contribuindo assim para com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

As retrospectivas históricas acerca da concepção da deficiência e da formação do professor em Educação Especial, juntamente com a abordagem realizada sobre a história da Música Ocidental e de como ocorreu o seu ensino desde a Grécia Antiga até os dias atuais, perpassando também pela formação do professor de música, culminaram na promoção de um panorama capaz de embasar o atual ensino de música nas escolas comuns, proporcionando assim maior clareza quanto aos próximos passos a serem tomados.

Os questionários respondidos pelos cinco professores participantes puderam elucidar como esta prática vem ocorrendo em uma cidade de porte médio do estado de São Paulo, fornecendo indícios sobre como está sendo a recente implantação da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas comuns brasileiras. Além disso, as análises literariamente fundadas acerca destes questionários permitiram que fosse verificado se a realidade vivenciada pelos professores participantes está ou não em acordo com o que diz as pesquisas já publicadas a este respeito.

Todos os professores participantes se demonstraram felizes com a profissão que possuem. Alguns inclusive disseram que não planejavam atuar em salas comuns, mas aceitaram oportunidades de emprego e se encantaram pela prática docente assim que a exerceram, fator este que pode indicar que os cursos de Licenciatura em Música tardam a colocar seu alunado em contato com a Educação Básica, ou ainda que a prática profissional voltada a esta vertente

deveria ser trabalhada com maior afinco, realidade esta vivenciada também nas demais licenciaturas (CARVALHO, 2004).

Ainda neste sentido, pôde-se observar que existe a necessidade de que os cursos de Licenciatura em Música tenham, em sua grade curricular, maior número de disciplinas voltadas à Educação Especial e à Inclusão, mesmo que tal realidade não seja exigida por lei. A fundamentação teórica apresentada apontou que a prática docente em salas comuns em que estejam matriculados alunos PAEE é um dos principais desafios dos professores de música e, assim sendo, este contexto carece de maior explanação formativa.

É importante ainda que estas disciplinas sejam organizadas de maneira a propiciar conteúdos e reflexões aprofundadas a respeito dos alunos PAEE, para que assim não corram o risco de reforçar práticas segregacionistas. De acordo com Bueno (1999, p.18):

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

A relação dos professores de música com os professores das demais disciplinas e também com a direção e coordenação da escola é muito boa, fator este que demonstra que a volta da disciplina de Música nas escolas comuns foi bem acolhida pelos demais professores e membros da equipe escolar. Todavia, tal proximidade ainda não demonstrou ser capaz de proporcionar a realização de trabalhos interdisciplinares, indicando, portanto, a existência de uma lacuna no que se refere à unidade entre as diferentes áreas do conhecimento que deve ser propiciada aos alunos e que é defendida por Gonçalves e Pimenta (1990), Garruti e Santos (2004) e Denac (2015). Além disso, somente três dos cinco professores disseram que, dentro da instituição escolar, a disciplina de música é valorizada a mesmo nível que as demais, trazendo à tona a disparidade disciplinar já mencionada na pesquisa de Martins (2014).

O trabalho em conjunto enriquece de maneira significativa os processos de ensino-aprendizagem, ao passo que emana da coletividade dos envolvidos e, conseqüentemente, propicia a cada um a oportunidade de tornar-se parte ativa do todo, desenvolvendo-se de maneira individual e enquanto grupo. Em meio a este contexto, a interdisciplinaridade desenvolve-se “como uma forma de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade” (GARRUTTI

e SANTOS, 2004, p. 188). Além disso, há de se destacar também que a qualidade e o êxito do processo de ensino-aprendizagem para os alunos PAEE são potencializados pelo trabalho conjunto entre o professor de Educação Especial com os professores que atuam nas salas comuns, em que o professor do AEE busca superar as possíveis dificuldades desse alunado enquanto que os demais professores atuam em meio aos conteúdos da grade curricular (BUENO, 1999), parceria esta que também demonstrou-se inexistente nos relatos descritos.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001b) reafirma a importância deste trabalho colaborativo entre os professores de EE que atuam no AEE e os de salas comuns:

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Ao apontarem os objetivos específicos da disciplina de Música e os objetivos que esta mesma disciplina tem em comum com as demais, pôde-se perceber que ambos estão interligados, de modo que uns propiciam o alcance dos outros, em uma relação interdependente e que, portanto, reforça a relevância da interdisciplinaridade.

Nem todos os espaços destinados à aula de música foram avaliados pelos professores como adequados, entretanto, com base nas aulas relatadas, este ponto não demonstrou comprometer o processo de ensino aprendizagem. Ainda neste sentido, todos colocaram que as escolas, cada uma à sua maneira, se mobilizaram em adquirirem materiais voltados ao aprendizado musical, demonstrando assim certo empenho neste sentido.

Os pontos positivos existentes na carreira docente elencados pelos professores participantes possuem algumas especificidades do ensino musical, como a ludicidade, o prazer de se trabalhar com música e maiores possibilidades de flexibilização curricular. Entretanto, os pontos apresentados como negativos vão, em sua maioria, ao encontro do que aponta o professorado que compõe todas as áreas do conhecimento, conforme apontam as pesquisas de Lapo e Bueno (2003), Mendes e Gitahy (2006), Facion et al (2008) e Gatti e Barreto (2009), como a baixa remuneração, a desvalorização da profissão, a exaustiva jornada de trabalho, a

indisciplina dos alunos, a falta de recursos e de infraestrutura, o elevado número de alunos por sala e a má formação docente.

Dentre as dificuldades que os professores descreveram enfrentar durante o ensino em salas de aula comuns, há de se destacar a esgotante jornada de trabalho. Como cada professor leciona somente uma aula por semana em cada sala, são necessárias muitas classes para que ele preencha sua carga horária, obrigando-o, muitas vezes, a dar aulas em diferentes escolas para que esse preenchimento aconteça. Em meio a esta realidade, alguns empecilhos agravam-se nas especificidades da aula de música: se o docente dá 40 horas/aula, que é o caso do professor Rafael, além de ser quase certo que terá que se deslocar entre diferentes escolas, pelo fato de serem 40 turmas diferentes, terá que atribuir 40 médias bimestrais, preencher 40 cadernetas, aula a aula, participar do conselho dessas 40 classes e preparar 40 aulas semanais diferentes, pontos estes que a maioria dos professores das demais disciplinas não encontra. Mostra-se evidente, portanto, que o professor de música que vive esta realidade possui pouco tempo para buscar novas formações e se dedicar aos alunos que exigem maior empenho, além do que também dificulta a possibilidade de realização de trabalhos interdisciplinares e em conjunto o professor do AEE.

Em meio a essa quantidade mínima de aulas semanais e ao pouco tempo que o professor possui para dedicar-se à sua formação e ao preparo de suas aulas, existe ainda a responsabilidade que muitas vezes é delegada ao professor de música de preparar apresentações para os eventos escolares, como dia das mães, festa junina, etc., em que a escola e os pais preocupam-se mais com produto, que é a apresentação em si, do que com o processo que se vive para isso. Dessa forma, o professor de música, para ser bem avaliado e corresponder às expectativas nele depositadas, muitas vezes vê-se obrigado a preparar produtos esteticamente bonitos nos quais os alunos pouco aprendem, limitados por curtos espaços de tempo.

Em relação aos alunos PAEE, as dificuldades apontadas pelos professores de música em propiciar a inclusão se assemelham às dificuldades elencadas pela maioria dos docentes das demais áreas de ensino, das quais as principais se dão em: adaptar os conteúdos e os planos de ensino (TEZANI, 2009); trazer à prática os conteúdos aprendidos em formações complementares (MARQUES, 2000); ter conhecimento do tipo de deficiência de cada aluno (TEZANI, 2009); ensinar em meio ao excesso de alunos por classe e à quantidade variada de aulas (MÜLLER, 2010); e conseguir dedicar a atenção necessária aos alunos PAEE em meio aos demais (LIVRAMENTO e RAMOS, 2013). Além disso, Mittler (2003), Carvalho (2004), Vitaliano e Dall'Acqua (2012) e Dantas e Santos (2012) revelam que é também comum, entre a classe docente, a má formação e o sentimento de despreparo para atuar em classes comuns

com alunos PAEE, criando inclusive uma certa aversão à prática profissional em meio a esse contexto (RODRIGUES, 2005).

Em relação ao quanto se sentem preparados para atuar diante de cada condição de deficiência, os professores de música apresentaram algumas semelhanças e algumas diferenças em relação ao que diz a literatura acerca dos professores das demais áreas do conhecimento. As congruências deram-se na afirmativa de que é mais fácil trabalhar com a deficiência física (MITTLER, 2003) e as divergências emanaram no que diz respeito às deficiências tidas como as de maior dificuldade para se trabalhar: embora exista o consenso sobre ser mais difícil atuar em meio à deficiência múltipla, os professores de música elencaram em segundo lugar a visual, enquanto que os professores participantes das pesquisas de Mittler (2013) e de Dantas e Santos (2012) afirmaram ser a intelectual. Embora seja uma amostra pequena de participantes, tais diferenças podem indicar que a educação musical apresenta especificidades que proporcionam maior facilidade de ensino em meio a salas em que estão matriculados alunos com deficiência intelectual, ou ainda que a deficiência visual traz mais desafio à prática do ensino de música do que de outras áreas do currículo escolar.

A maneira com a qual os professores escolhem os conteúdos e conceitos a serem trabalhados na aula de música é variada, além do que os PCN são pouco consultados frente à importância que possuem. Além disso, observa-se grande lacuna por parte dos PCN quanto ao direcionamento no que diz respeito aos conteúdos que devem ser trabalhados em cada etapa do ensino, propiciando assim que tal escolha seja realizada de maneira livre por parte do professor ou da instituição de Ensino.

Tamanha liberdade de escolha de conteúdos acaba por propiciar maior flexibilização curricular, fator este concebido como grande promotor da inclusão, tanto em pesquisas como as de Leite (2003), Martins (2003) e Garcia (2006) quanto no exemplo prático do professor Leandro, demonstrando que alterações ou adaptações de estratégias, métodos, atividades e recursos materiais ampliam consideravelmente a possibilidade de propiciar o aprendizado a todos os discentes. Ainda neste sentido, mostrou-se evidente que, por acarretar desorganização e atraso dos conteúdos, a flexibilização curricular muitas vezes vai contra o sistema de ensino vigente, denunciando incompatibilidade entre a organização da escola frente ao processo inclusivo.

A análise dos questionários trouxe indicativos de que os professores participantes são favoráveis à inclusão, mas não conseguem realizá-la na prática, testemunhando a consciência de que lhes falta formação para atuarem com eficácia em meio a esta realidade e também uma

estrutura que proporcione maiores condições para que os alunos PAEE sejam atendidos em todas as suas especificidades.

Os relatos práticos mostraram que a formação em Educação Especial traz ao professor maior preparo para o exercício de sua profissão em meio a alunos PAEE, mas não o capacita totalmente, apontando a necessidade de uma formação continuada, não somente pela amplitude que é a Educação Especial, mas também pelo processo dinâmico que é o ato de ensinar.

Além disso, estes relatos evidenciaram que o aluno PAEE traz ao professor uma realidade em que, muitas vezes, é necessária a adoção de diferentes estratégias de ensino e de adaptações de materiais e atividades. Se o docente não está preparado para atuar em meio a este cenário, sua prática profissional torna-se muito mais exigente e desgastante, ao passo que possui dificuldades em dar respostas adequadas ao contexto que lhe é apresentado. Em vários momentos foi ressaltado que é papel do professor propiciar o aprendizado a todos os seus alunos, de modo que cada um se desenvolva dentro de seus limites e capacidades. Qualquer aluno, seja ele PAEE ou não, é único no jeito de aprender e de se relacionar com o mundo. Assim sendo, conhecer a individualidade de seus discentes e ter condições de criar meios para que todos aprendam propiciam maior eficácia no processo educativo, além do que a busca por formação nesse sentido traz ao professor maior clareza sobre quais estratégias adotar e também a ciência de que o aluno com deficiência também pode aprender, também possui potencialidades a serem desenvolvidas.

Frente a este contexto, defendendo a ideia de que todos têm o direito de estar na escola e que a escola, por sua vez, tem o dever não somente de acolher a todos, mas também de criar meios para que todos aprendam, as conclusões que resultam do presente trabalho são de que, para que a inclusão aconteça de maneira eficaz, são necessários alguns fatores que atualmente se encontram escassos ou inexistentes na instituição escolar, como a presença de uma equipe de apoio, menor número de alunos por sala, reestruturação da organização da escola e do sistema de ensino e também uma formação que capacite os professores para atuarem neste contexto, tornando-os aptos a promover o aprendizado de todo o alunado.

Por fim, é importante salientar que a luta para a promoção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo compõe o ideário de ações voltadas para a melhoria da educação como um todo, ou seja, faz-se necessária a busca por melhores condições de ensino em todos os seus aspectos, abrangendo desde as estruturas física e material até a humana, perpassando todo o universo que engloba o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABEM. **Relatório de Atividades 2001-2005**. Porto Alegre: ABEM, 2005.

AGUIAR, R. A. R. de. **Os filhos da flecha do tempo: pertinências e rupturas**. Brasília: Letraviva, 2000.

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, n. 24, p. 1-7, 2004.

ARANHA, M. L. **História da Educação e da Pedagogia: Geral Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 63-70, 1995.

_____, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano 11, n. 21, p.160-173, mar. 2001.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BENASSI, C. A; VICTORIO, R. P. Música e Linguagem: da teoria dos afetos aos novos olhares através das “lentes conceituais bakhtinianas”. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Caderno Música, Arte e Cultura. Ano II, N. I, 2014. Cuiabá: 2014.

BEYER, E. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: **Fundamentos da Educação Musical – 1**, ABEM, Porto Alegre, 1993.

_____. Fazer ou entender música? In: BEYER, E. (Org.). **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 2-15.

BRADLEY, V.J. **Deinstitutionalization of developmentally disabled persons – a conceptual analysis and guide**. Baltimore, Maryland: University Park Press, 1978.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 2.641, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____. **Parecer n. 295/69**. MEC. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1969.

_____. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 set. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02 mar. 2016.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 19 jan. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 01**, de 15 maio 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a.

_____. **Conferência nacional de educação básica**: documento final. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. MEC. SEESP. DPEE. **Nota Técnica Nº 13**. A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Brasília: 2008c.

_____. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>
Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. MEC.SEESP. GAB. **Nota Técnica Nº 11**. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. MEC.SECADI. DPEE. **Nota técnica nº 62/11**. Apresenta orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília: 2011b.

_____. MEC. SECADI. GAB. **Nota Técnica Nº 05**. Implementação da educação bilíngue. Brasília, DF, 2011c.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14> Acesso em: 13 jan. 2016.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Nacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 5, p. 7-25, 1999.

BRITO, T. A. de. Música. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998, p.45-79.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARAMORI, P. M. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 310 f., 2014.

CASTILHO, E. W. V. O papel da escola para a educação inclusiva. In LIVIANU, R., coord. **Justiça, cidadania e democracia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 108- 119. ISBN 978-85-7982-013-7.

CÁRICOL, K. Panorama do ensino musical. In: JORDÃO, Gisele; ALUCCI, Renata et.al. **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 19-39. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

- DANTAS, P. F. R.; SANTOS, N. K. J. dos. Inclusão do deficiente intelectual e a formação dos professores. In: VII SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 2012, RECIFE. **Anais eletrônicos...** Recife: ANPAE, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Priscila%20Ferreira%20Ramos%20Dantas%20_int_GT4.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.
- DENAC, O. Carrying out the Principle of Horizontal Connectedness and Professional Justification in the Planned Curriculum for Kindergartens in the Field of Music Education. **Creative Education**, n.6, p. 1867-1873, 2015.
- DUTRA, A. S.; GUIMARÃES, M. C. M. Práticas inclusivas no ensino regular. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano 1, ed. 1, Jan. 2013.
- FACION, J. R. et.al. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, J. R. (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª edição, Curitiba, Ibpx, 2008.
- FERNANDES, A. C., CORTÊS, M. R. Caracterização da base industrial do município de São Carlos – da capacidade de ajuste local à reestruturação da economia brasileira. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, nº21, junho de 2000.
- FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. São Paulo: Artmed, 2003.
- FERREIRA, I. **A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais**: perspectiva dos Professores do 1º Ciclo e de Educação Especial. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.
- FREITAS, J. de. Linguagem natural e música em Rousseau: a busca da expressividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 31, p. 53-72, 2008.
- GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n 3, set./dez. 2006.
- GARRUTTI, E. A.; SANTOS, S. R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 4, n.2, 2004.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOFFMAN, E. **Asylums**. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company, 1962.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1988.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____ (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.

GUÉRIOS, P. R. **Heitor Villa-Lobos**: o caminho sinuoso da predestinação. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

HEBER, R. **Mental retardation**: a review of research. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

HANNING, B. **Concise History of Western Music** – Fourth Edition: based on J. Peter Burkholder, Donald J. Grout, and Claude V. Palisca *A History of Western Music*, Eight Edition. New York: W. W. Norton & Company, 2010 (1st ed. 1998).

HARLOS, F. E.; DENARI F. E.; ORLANDO R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out.-dez., 2014.

HENTSCHKE, L. Novos rumos da educação musical no Brasil. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 30-34, jan/fev 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. São Paulo. São Carlos. 2012. Disponível em <<http://cod.ibge.gov.br/F9S>>. Data de acesso: 18 mai. 2015.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOLY, I. Z. L. **Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.

JONES, K. et al. **Opening the door** – a study of new policies for the mentally handicapped. London, England: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1975.

KEBAH, P.; DUARTE, R. Educação Musical e Educação Especial: Processo de inclusão no sistema regular de ensino. **Revista Textos & Debates**, n 15, p. 98-111. Boa Vista, Roraima, 2008.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 mar. 2016.

LEITE, C. Modos de fazer escola e a flexibilização curricular. In: _____. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Localidade: Edições ASA, 2003, p. 146–154.

LEMOS JÚNIOR, W. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 67-80. jan./abr. 2012.

LIVRAMENTO, M. dos S. C.; RAMOS, E. S. A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. **Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno Temático VI: Educação Especial e Inclusão, Nº. 8 p. 132-140, Junho/2013.

LOURO, V. dos S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. de. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M da G. L. P. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MANTOAN, M. E. A hora e a vez da educação inclusiva. **Educação e família** - Deficiências: a diversidade faz parte da vida. São Paulo, v.1, p.42-45, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: M. T. E. MANTOAN; R. G. PIETRO (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARIZ, V. **Villa-Lobos: o homem e a obra**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, FUNARTE, 2009.

MARQUES, M.O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARTINS, E. T. de L. A música na escola. **Ensaio Pedagógico**, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, n. 7, jun. 2014.

MARTINS, L. P. Família e Comunidade. **Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil**: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/entrada_pt.html>. Acesso em 28 ago 2014.

MATEIRO, T. da A. N. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, v.3, mar.-ago. 2000.

MAZZOTTA, M. J. S.. Formação de Educadores e Pesquisadores em Educação Especial. XV Reunião da ANPED. **Apresentação de trabalho...** Caxambu, 1992.

MELO, M. W. S. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

MENDES, A.A.; GITAHY, R.R.C. Fatores que influenciam na motivação de professores da rede estadual de ensino, no exercício do magistério na cidade de Maringá – PR. **Revista Cesumar**, Maringá, v.11, n.2, p. 97–112, jul./ dez. 2006.

MENUHIN, Y; DAVIS, C. **A música e o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MEIRA, R. C. L. de M. **O fazer musical em educação profissional**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-fazer-musical-em-educacao-profissional/30801/>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

MITTLER, Pr. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

MORAES, J.J. **O Que é Música**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORENO, P. C. **As dificuldades da escola perante a inclusão escolar**. Londrina: INESUL, 2009.

MORRIS, P. **Put Away**. Londres: Routledge & Keegan Paul, 1969.

MÜLLER, L. S. Os profissionais do Ensino Fundamental e a Educação Inclusiva. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ª ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, P. M. G. de; FARIA, L. C. F de; GOMES, E. A. A música no ensino básico: uma perspectiva histórica da presença da música nas escolas brasileiras. In: **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul-Dez, 2013, p. 738-746.

OMOTE, S. A. (org). **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

_____. Construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>. Data de acesso: jan. 2016.

PAULON, S.M.; FREITAS, L.B. de L.; PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PEINADO, M. R. S. de S. O ensino do trivium e do quadrivium, a linguagem e a história na proposta de educação agostiniana. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 1 - 10, 2012.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 7, p. 7-22, 2002. ISSN 1518-2630.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, Edusp, 1984.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.

PREVIATO, D. B. **Especificidades do ensino de música na contribuição da inclusão em salas regulares**. 2015. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PREVIATO, D. B.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise da produção sobre educação musical especial no ensino regular na revista abem, entre 2008-2014. In: IX Amostra de Pesquisas em Educação; Araraquara, 2014. **Anais eletrônicos...** Araraquara: FCL-UNESP, 2015. Disponível em: < http://master.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/anais_-_2015.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

REINACH, T. **A música grega**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RODRIGUES, O. P. R; MARANHHE, E.A. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. Bauru: UNESP/MEC, 2008.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: _____ et al. (Orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 45-63.

ROUSSEAU, J.-J. Ensaio sobre a origem das línguas. **Coleção Os Pensadores**. Abril Cultural, São Paulo, 1978.

RUSSELL, J.; ZEMBYLAS, M. Arts Integration in the Curriculum: A Review of Research and Implications for Teaching and Learning. **International Handbook of Research in Arts Education**, editora L. Bresler, v. 16, p. 287-302, 2007.

SADIE, S. **Dicionário grove de música**: edição concisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES nº 135, janeiro de 1999.

SANTOS, G. C. dos. **Produção científica em educação musical na UFRN: características, tendências e impactos**. 2015. 96 f. Monografia (graduação) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

SCHERER, C. de A. S.; DOMINGUES, A. Música e desenvolvimento infantil: reflexões sobre a formação do professor. In: IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_57_12_1918-7619-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

SEGATE, A. A formação docente para a inclusão escolar de alunos especiais. In: II Seminário de Pesquisa do NUPEPE. **Anais...** Uberlândia/MG p. 44-50, mai. 2010.

SOARES, J. J.; SILVA, D. W. da; LIMA, M. I. S. Current State and projection of the probable original vegetation of the São Carlos region of São Paulo State, Brazil. **Braz. J. Biol.**, São Carlos, v. 63, n. 3, p. 527-536, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-69842003000300019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOUZA, C. S. L. de. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

SOUZA SANTOS, B. de. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2015.

VAIL, D. **Dehumanization and the institutional career**. Springfield: Charles C Thomas, 1966.

VIANA, A. C. L. A formação do educador musical e sua atuação junto a alunos público alvo da educação especial. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013. **Anais eletrônicos...** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT15-2013/AT15-003.pdf>>. Acesso em 21 mai. 2014.

VILELAS, J. **Investigação, o processo de construção do conhecimento**. Lisboa, Editora Sílabo, 2009.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124958>>. Acesso em 15 set. 2015.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, n. 6, 2009.

WILLS, P. & PETER, M. **Musica para todos: desarrollo de la musica en el curriculo de alumnos com necesidades educativas especiales.** Tradução de Pablo Manzano Bernárdez. Madrir, Espanha: Ediciones Akal S. A, 2000

WERNECK, C. Modelo médico x Modelo social da deficiência. In: **Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004, p. 16-20.**

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Professores de Música e inclusão de alunos alvo da Educação Especial: analisando uma proposta de formação”**.
2. Descrição da justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
 - a. Você foi selecionado por ser professor de Música e ter experiência no seu ensino em salas regulares com alunos público-alvo da Educação Especial nas séries do Ensino Fundamental I. Sua participação não é obrigatória.
 - b. O objetivo geral deste estudo é realizar um registro de estratégias desenvolvidas por professores de música em suas aulas em classes regulares do Ensino Fundamental I, nas quais estejam frequentando alunos público-alvo da educação especial, de maneira a caracterizar as principais dificuldades e facilidades percebidas por você visando, a partir de então, produzir um material que contemple atividades que possam suscitar reflexões aprofundadas sobre o assunto, como também gerar atividades musicais que permitam focar as necessidades apontadas por você em sua prática profissional.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar como professor/colaborador, respondendo um questionário inicial, de caráter investigativo, sobre sua formação e prática docente junto a alunos de inclusão em aulas de música e, posteriormente, analisando sugestões de atividades e o material elaborados durante a pesquisa, pelo pesquisador. O tempo previsto que será exigido para responder o questionário é de aproximadamente 30 minutos. A análise ocorrerá em um encontro presencial individual com o pesquisador, com duração prevista de 1 hora e 30 minutos.
3. Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados.
 - a. É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre sua identidade, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa ao ser humano a ela submetida.” (Resolução 196/96 Art. II.12).
4. Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la.

Serão coletados os dados para pesquisa no primeiro e segundo semestres do ano de 2015 pelo pesquisador principal Daniel Bianconi Previato (abaixo assinado). Nesse período, será apresentado um questionário inicial, cujo preenchimento tem duração prevista de 30 minutos e usará como base sua colaboração nas respostas. O preenchimento do mesmo poderá ser realizado em local livremente escolhido por você, com entrega posterior, no decorrer de 15 dias. A entrega do referido questionário será realizada diretamente ao pesquisador, em local e horário escolhidos por você. O

encontro final para análise e avaliação do material será agendado previamente, em local e horário a combinar, respeitando sua disponibilidade.

A análise dos dados se configura seguindo as características de uma pesquisa qualitativa que fará uso da análise do questionário e dos materiais desenvolvidos durante a pesquisa.

5. Há garantia de esclarecimentos, antes e durante a execução da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pelo pesquisador responsável, a qualquer momento.
6. Explicitação da liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”
 - b. “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.”
7. Explicitação da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. “As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação”.
8. “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação”. (Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados somente para fins acadêmicos. De forma alguma sua identidade será revelada, assim como não haverá identificação da escola onde você trabalha.).
9. Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da sua participação na pesquisa. Mas caso haja, o pesquisador irá ressarcir todos os gastos.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Daniel Bianconi Previato (Pesquisador)
Avenida Otto Werner Rosel, 1455 – Casa 369
Jardim Ipanema – São Carlos/SP
(16) 98841-0887

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

....., de de 2015.

Assinatura do sujeito da pesquisa.

APÊNDICE B – Questionário

**INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES,
PROFESSORES DE MÚSICA QUE TRABALHAM OU JÁ TRABALHARAM EM
SALAS REGULARES COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Prezado (a) professor (a): Este questionário é um instrumento que faz parte de uma pesquisa que visa realizar um registro e respectivas análises acerca de estratégias desenvolvidas por professores de música em suas aulas em classes regulares do Ensino Fundamental I, nas quais estejam frequentando alunos com deficiências, de maneira a caracterizar como se dá essa realidade e como os professores atuam em meio a ela.

Convido-o (a) a participar da mesma preenchendo o presente instrumento. Sua participação se constituirá em contribuição valiosa que auxiliará nas reflexões e implementação desse processo, bem como na melhoria de práticas educativas em contextos inclusivos.

Agradeço antecipadamente sua atenção e gentileza em colaborar comigo.

1 - Dados de Identificação

• Iniciais do nome: _____

• Idade: _____ anos. Sexo: () Masculino () Feminino

• Formação:

Graduação: _____ . Universidade: _____

Ano de conclusão: _____ . Licenciatura: Sim () Não ()

Pós-Graduação:

() Especialização: _____ . Universidade: _____

() Mestrado Lato Sensu: _____ . Universidade: _____

() Mestrado Stricto Sensu: _____ . Universidade: _____

() Doutorado: _____ . Universidade: _____

2) Atuação Profissional e a disciplina de Música

2.1) Há quanto tempo atua como professor(a) de Música? _____.

2.2) Desempenhou outras funções antes de tornar-se professor de música? Quais? Por quanto tempo? Onde?

_____.

2.3) Local atual de trabalho: () Escola Pública { () Municipal
() Estadual
() Escola Particular
() Instituição Filantrópica

2.4) Ano(s)/Série(s) em que trabalha:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

()

Outro/Especifique _____

2.5) Em quantas escolas atua? _____

2.6) Regime de trabalho: () 20 horas () 30 horas () 40 horas

() Outro, indique: _____

2.7) Quais motivos ou razões o levaram a optar pela atuação como professor de música?

2.8) Há outro(s) professor(es) de música na(s) escola(s) em que você trabalha?

() Sim. Quantos? _____.

() Não.

2.9) Como você classifica o relacionamento que possui com os demais professores da escola?

() Ótimo e frequente;

() Ótimo, mas conversamos pouco;

() Regular;

() Não os conheço muito bem.

() Não possuo qualquer relação com os demais professores.

2.10) Existem trabalhos realizados em conjunto com eles? () Sim. () Não. Caso existam, especifique:

2.11) Onde ocorrem as aulas de música?

() Em sala específica para aula de música.

() Na sala regular.

() No teatro.

() Na quadra.

() Outro,

indique: _____

2.12) A(s) escola(s) em que dá (ou deu) aula:

a) Possui(em) espaço adequado para a realização da aula de música? () Sim. () Não.

b) Possui(em) materiais destinados à aula de música (instrumentos, recursos multimídia, etc.)? () Sim. () Não.

c) Em termos de valorização, por parte da escola (direção, coordenação e demais professores), a disciplina de Música equipara-se com as demais disciplinas da grade curricular?

() Sim. () Não.

2.13) Aponte (se existirem) ao menos três aspectos positivos e três negativos em sua trajetória profissional como professor de música.

2.14) A disciplina de Música traz em si objetivos próprios? Em caso positivo, indique até três como os principais.

2.15) Há objetivos comuns entre a Música e as demais disciplinas? Em caso positivo, indique até três como os principais. Caso não haja, dê sua opinião a respeito.

De que maneira as atividades são preparadas/selecionadas? É utilizado algum material já pronto? Indique:

2.16) Assinale a seguir:

Como é feita a escolha dos conteúdos, conceitos e objetivos das aulas de música? Assinale a(s) alternativa(s) mais adequada(s):

() Existe um material didático, com conteúdo pronto, que é aplicado. Indique: _____

() Planejado com base nos PCN de Artes (Música);

() Planejado de acordo com a sala, com base no conhecimento dos alunos que a compõem;

() A escola (direção ou coordenação) é quem estabelece;

() Outros: (Especificar): _____

3) Atuação profissional com alunos com deficiências em salas regulares e aulas de música

3.1) Em toda sua experiência como professor(a) de música em salas regulares, inclusive atualmente, você já teve (ou tem) alunos classificados como sendo de inclusão por apresentarem alguma deficiência?

() Sim. () Não.

Caso a resposta seja afirmativa:

Quantos?

Qual(is) deficiência(s)? _____

3.2) Possui alguma formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?

() Sim. () Não. Caso possua, especifique:

Essa formação propicia subsídios para sua atuação em sala de aula? Comente

3.3) Como você planeja (ou planejava) sua aula considerando a presença de alunos com deficiências?

Comente: _____

3.4) Como são (ou eram) as aulas considerando a presença de alunos com deficiências?

Comente: _____

3.5) O aluno com deficiência pode trazer contribuições para os demais colegas da classe e para o professor?

Comente: _____

Você sente alguma dificuldade sendo professor em salas em que estão matriculados alunos com deficiências? () Sim. () Não.

Se a resposta for sim, assinale a(s) alternativa(s) que representa(m) sua(s) dificuldades(s)

- () trabalhar com a indisciplina na sala;
- () promover a participação efetiva de todos;
- () obter clareza na comunicação;
- () promover o aprendizado e a participação de todos;
- () propiciar o entrosamento com o grupo;
- () realizar o planejamento de conteúdos e/ou atividades;

lidar com a falta de recursos didático-pedagógicos específicos;

Outros:

Especificar: _____

3.6) Em relação aos alunos com diferentes deficiências, exponha qual o seu sentimento de preparo ou despreparo quanto à atuação com:

deficiência visual. deficiência auditiva. deficiência física.

deficiência intelectual deficiência múltipla.

1 - muito despreparado

2 - despreparado

3 - razoavelmente preparado

4 - bem preparado

5 - plenamente preparado

3.7) Em sua escola, de que forma você é (ou foi) informado de que um aluno com deficiência está (estava) matriculado na turma da qual você é(era) professor?

pela direção

pela coordenação

por colegas

por relatório

pela lista de presença

por outro profissional.

Especifique _____

pela família ou responsáveis

não sou/fui informado

Outro procedimento. Especifique:

O que lhe é (foi) dito (ou escrito)? _____

4) Educação Inclusiva e Educação Musical

4.1) Para você, é viável a Educação Inclusiva no contexto da Educação Musical? Justifique:

4.2) Você concorda com a inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares?

Concordo. Plenamente ou Totalmente

Em parte

Discordo Plenamente ou Totalmente

Em parte

Justifique:

4.3) De acordo com a sua experiência, o ensino da Música favorece a inclusão? Justifique:

Indique e comente se, em pelo menos algum momento, você sentiu dificuldade em ministrar aulas de Música em uma sala com aluno(s) com deficiências. Caracterize a situação com as informações abaixo:

Quantidade de alunos na sala: _____

Quantidade de alunos com deficiência: _____

Tipo(s) de deficiência(s) encontrada(s):

Conceitos/conteúdos pretendidos para a aula: _____

Dificuldade encontrada: _____

O porquê da dificuldade: _____

Como lidou com a dificuldade encontrada?

4.4) Como se dá (ou deu) a relação do(s) aluno(s) com deficiência com o restante da sala:

() adequada

() inadequada

() Houve casos onde a relação foi adequada e outros onde foi inadequada

Comente: _____

4.5) Como se dá (ou deu) a relação dos alunos da sala com o(s) aluno(s) com deficiência(s)?

() adequada

() inadequada

() Houve casos onde a relação foi adequada e outros onde foi inadequada

Comente: _____

5) Comentários finais: se desejar acrescentar algo que não tenha sido abordado, por favor use o espaço abaixo.

Obrigado pela participação.

ANEXO

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética

30/05/2016

Plataforma Brasil

Saúde



Daniel Bianconi Previato - |V3.0

Sua sessão expira em: 38min 19

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: Professores de Música e inclusão de alunos alvo da Educação Especial: analisando uma proposta de formação
Pesquisador Responsável: Daniel Bianconi Previato
Contato Público: Daniel Bianconi Previato
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 07/04/2015



- DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara
Cidade: ARARAQUARA

- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5400 - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara
Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Telefone: (16)3301-6224
E-mail: sta@fclar.unesp.br

- CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

- CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
 ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/publico/indexPublico.jsf>

1/1

29/05/2016

Plataforma Brasil

Saúde



Daniel Bianconi Previato - Pesquisador | V3.0

Cadastros

Sua sessão expira em: 39min 07

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores de Música e inclusão de alunos alvo da Educação Especial: analisando uma proposta de formação

Pesquisador Responsável: Daniel Bianconi Previato

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42681015.6.0000.5400

Submetido em: 08/03/2015

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_433179

- LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO

CPF/Documento ^	Nome ^	Atribuição	E-mail ^	Currículo	Tipo de Análise ^	Ação
361.158.398-74	Daniel Bianconi Previato	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	danielpreviato@yahoo.com.br	Lattes CV	PROPONENTE	

- LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO

Comitê de Ética ^	Tipo de Vínculo ^	Ação
5400 - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara	COORDENADOR	

- LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO

CNPJ da Instituição ^	Razão Social ^	Tipo de Instituição ^	Comitê de Ética ^	Ação
48.031.918/0026-82	Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara	PROPONENTE	5400 - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara	

- LISTA DE PROJETOS RELACIONADOS

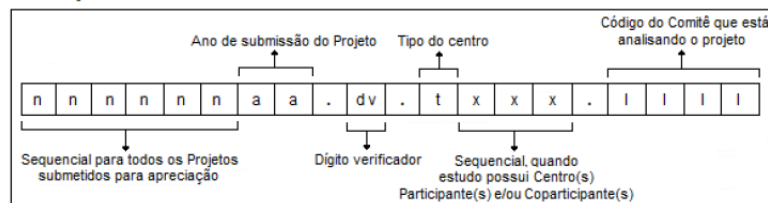
Tipo ^	CAAE ^	Versão ^	Pesquisador Responsável ^	Comitê de Ética ^	Instituição ^	Origem ^	Última Avaliação ^	Situação ^	Ação
P	42681015.6.0000.5400	1	Daniel Bianconi Previato	5400 - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara	Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara	PO	PO	Aprovado	

LEGENDA:

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



(*) Origem / Última Avaliação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador

E = Emenda de Centro Coordenador

N = Notificação de Centro Coordenador

POp = Projeto Original de Centro Participante

Ep = Emenda de Centro Participante

Np = Notificação de Centro Participante

POc = Projeto Original de Centro Coparticipante

Ec = Emenda de Centro Coparticipante

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

1/2

29/05/2016

Plataforma Brasil

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

2/2